



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

**OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL:
O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?**

**VITÓRIA
2018**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

**OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL:
O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS
ESCOLAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Docência, Currículos e Processos Culturais.
Orientador: Prof.^o Dr.^o Carlos Eduardo Ferraço

**VITÓRIA
2018**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586e SILVA, TAMILI MARDEGAN DA, 1990-
Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental : o que
podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? /
TAMILI MARDEGAN DA SILVA. - 2018.
181 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidianos Escolares. 2. Currículos. 3. Educação. 4. Educação
Infantil. 5. Ensino Fundamental. 6. Infâncias. I. Ferraço, Carlos
Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 19 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Ao mesmo tempo, dedico esta dissertação e agradeço:

A Deus, primeiramente e sobre todas as coisas, e...

À Virgem Maria, Mãe das Alegrias.

Ao amor da Família. Meus pais Tarciso e Edina, minhas irmãs Dalusa e Breila, meus sobrinhos Daniel e Miguel, meus cunhados Fernando e João.

Ao amor do Meu Amor Crispim.

Ao Professor-Mestre-Ídolo Carlos Eduardo Ferraço, com toda a minha admiração, e ao nosso bando, o Grupo de Pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”.

À Professora Janete Magalhães Carvalho.

À Professora Maria Regina Lopes Gomes.

Ao amor das amigas Letícia e Danielle, que representam todos os demais amigos desta caminhada.

À Sônia Meriguete, Secretária da Educação do Município de Guarapari, e a todos os colegas de trabalho.

Aos diretores da EMEIEF “Pequeno Reino”, bem como à toda equipe escolar.

À Turma 31, com muito orgulho, Minha Turma de Mestrado.

Por não encontrar, neste momento, as palavras mais adequadas para cada uma dessas pessoas e por já estar tomada de uma emoção feita de lágrimas, prefiro que as imagens possam expressar o que não consigo fazer escrevendo. Obrigada! Vocês fazem parte disso, por isso, quero que fiquem registrados aqui. É de vocês, para vocês e com vocês.



Treme cada vez que escrevo sobre infância.

(KOHAN, 2010, p. 196)

RESUMO

Este estudo é um *mergulho* (ALVES, 2001) nos cotidianos de uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) atravessados pelos movimentos infantis na tessitura dos currículos. Em meio às macropolíticas curriculares voltadas para essas etapas, estão as *microações cotidianas* (CERTEAU, 2014) que ajudam esta pesquisa a sustentar a ideia de que um currículo escrito por uma *literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2017), produzido pelas infâncias, é intensificador das aprendizagens e precisa ocupar espaço nas discussões educacionais. Na *educação menor* (GALLO, 2016), que se infiltra na educação régia, encontra-se a verdadeira potência do *currículo realizado* (FERRAÇO, 2011) que vai além do que é pensado oficialmente para acontecer na escola. Com inspirações metodológicas advindas das pesquisas *com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), esta escrita trata dos currículos tecidos nos entrelugares (BHABHA, 2013) educação infantil-ensino fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros *dentrofora* (ALVES, 2010a) dos espaços-tempos escolares. O que se tensiona aqui é uma educação afetada pelo *devir-criança* (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) que age como uma máquina de guerra em defesa das infâncias e militando contra as macropressões, pois defende que não há idade demarcada para os processos educativos, conforme apontam os determinismos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, especialmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As políticas prescritivas curriculares evidenciam a predominância da alfabetização tanto na educação infantil (EI) quanto no ensino fundamental (EF), mesmo que na primeira etapa ela apareça mais velada e nos anos iniciais ela se apresente de forma explícita, categorizando as etapas como opostas, mas que comungam da necessidade da alfabetização para promover a linearidade desejada para uma transição segura entre elas. Questiona, dessa maneira, que a alfabetização vai muito além desse caminho standardizado, assim como as transpassagens entre EI-EF, que superam qualquer lógica de binarismos. Este trabalho aponta, portanto, que a macropolítica tende a impor tempos, idades, séries e maneiras para os praticantes (CERTEAU, 2014) que não abarcam por completo o poder transversal dos currículos que rasgam com o que é instituído.

Palavras-chave: Currículos. Cotidianos. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância.

ABSTRACT

This study is a *dive* (ALVES, 2001) in the daily life of an EMEIEF (Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School) crossed by children's movements in the composition of curricula. In the midst of the macro-policies of the curriculum focused on these stages, there are *daily microactions* (CERTEA, 2014) that help this research to support the idea that a curriculum written by a *minor literature* (DELEUZE; GUATTARI, 2017), produced by childhood, is an intensifier of learning and needs to occupy space in the educational discussions. In *minor education* (GALLO, 2016), which infiltrates sovereign education, we find the true power of the *curriculum carried out* (FERRAÇO, 2011) that goes beyond what is officially thought to happen in school. With methodological inspirations coming from the researches *with* the daily ones (FERRAÇO, 2003), this writing treats of the curricula woven in the interlacings (BHABHA, 2013) infantile education-fundamental education, problematizing the processes that move this educational foundation, as well as the possible compositions in these meetings *within* (Alves, 2010a) of school space-times. What is tense here is an education affected by the *becoming-child* (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) who acts as a war machine in defense of childhood and militating against macro-pressures, since it argues that there is no age demarcated for educational processes, according to the determinism of the National Curricular Guidelines (DCNs) and, especially, of the National Curricular Common Base (BNCC). The prescriptive curricular policies show the predominance of literacy in both primary and secondary education (EI-EF), even though in the first stage it appears more veiled and in the initial years it presents itself explicitly, categorizing the stages as opposites, but who share the need for literacy to promote the desired linearity for a secure transition between them. Questions, therefore, that literacy goes far beyond this standardized path, as well as the transgressions between EI-EF, which surpass any logic of binarisms. Therefore, this research concludes that macropolitics impositions, such as timing, aging, grading and behaving (CERTEAU 2014) do not withhold the crosswise power of curriculums that break what is traditionally instituted.

Keywords: Resumes. Everyday. Child education. Elementary School. Childhood.

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Grito de Carnaval.....	25
Foto 02 – Carnaval não é de Deus.....	25
Foto 03 – Algodão doce e diversão I.....	28
Foto 04 – Algodão doce e diversão II.....	28
Foto 05 – Piscina de bolinhas.....	28
Foto 06 – Algodão doce e diversão III.....	28
Foto 07 – Eu amo ler I.....	30
Foto 08 – Eu amo ler II.....	31
Foto 09 – Gestos, sorrisos, palavras, expressões e silêncios.....	32
Foto 10 – Adulto na criança.....	34
Foto 11 – Criança no adulto.....	34
Foto 12 – Guarapari: espaço-tempo de vida.....	68
Foto 13 – Acolhida.....	69
Foto 14 – Carinho.....	70
Foto 15 – Reuniões e encontros I.....	71
Foto 16 – Reuniões e encontros II.....	71
Foto 17 – Reuniões e encontros III.....	71
Foto 18 – Reuniões e encontros IV.....	71
Foto 19 – Dia dos Pais?.....	77
Foto 20 – No “busú”.....	78
Foto 21 – Vencendo o silêncio I.....	83
Foto 22 – Vencendo o silêncio II.....	83
Foto 23 – Vencendo o silêncio III.....	83
Foto 24 – Em meio ao caos I.....	86
Foto 25 – Em meio ao caos II.....	86
Foto 26 – Em meio ao caos III.....	86
Foto 27 – Na boca do sapo.....	92
Foto 28 – 1º Dia de Aula.....	102
Foto 29 – Confusões de adultos <i>com</i> crianças.....	103
Foto 30 – Mês das Crianças.....	108
Foto 31 – Viva a magia de ser criança.....	109

Foto 32 –	Marionete.....	110
Foto 33 –	Antes de tudo, crianças.....	111
Foto 34 –	Ô abre alas que eu quero passar.....	118
Foto 35 –	Livrão.....	121
Foto 36 –	Crianças <i>com</i> crianças.....	126
Foto 37 –	Árvore e grama.....	129
Foto 38 –	Desenho livre.....	136
Foto 39 –	Rei Davi I.....	136
Foto 40 –	Preparativos.....	139
Foto 41 –	Bugigangas de professoras.....	139
Foto 42 –	As crianças merecem.....	139
Foto 43 –	Afetos e afecções.....	140
Foto 44 –	Afecções e afetos.....	140
Foto 45 –	É baião.....	141
Foto 46 –	Dança das fitas.....	141
Foto 47 –	Alimentação Saudável.....	142
Foto 48 –	Material didático do Paes.....	143
Foto 49 –	Alfabetizando.....	148
Foto 50 –	Sequência didática.....	149
Foto 51 –	Municipal <i>com</i> Estadual.....	150
Foto 52 –	Oficina com a família.....	151
Foto 53 –	Semana do brincar I.....	152
Foto 54 –	Semana do brincar II.....	153
Foto 55 –	Dia de lazer.....	154
Foto 56 –	<i>Dentrofora</i>	157
Foto 57 –	<i>Foradentro</i>	157

SUMÁRIO

1	BUSCANDO PALAVRAS PARA UMA INTRODUÇÃO.....	12
2	CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL...	21
2.1	PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS.....	21
2.2	COMPLEXIFICANDO O CAMPO PROBLEMÁTICO.....	27
3	NÓS NO MEIO DOS AUTORES: UMA POSSÍVEL REVISÃO DE LITERATURA.....	35
4	DELIMITANDO OS INTERCESSORES CONCEITUAIS.....	58
5	QUESTÕES METODOLÓGICAS: AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E... ENSINO FUNDAMENTAL E.....	68
5.1	OS ESPAÇOS-TEMPOS DA PESQUISA.....	68
5.2	UM “PEQUENO REINO” REPLETO DE GRANDES SONHOS.....	75
6	DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS MOVIMENTOS CURRICULARES E AS SUAS RUPTURAS.....	87
7	A INFÂNCIA E OS ENTRELUGARES ENSINO FUNDAMENTAL- EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
7.1	NO LUGAR DA TRANSIÇÃO, A COMPOSIÇÃO.....	99
7.2	UMA EDUCAÇÃO INFANTIL E UM ENSINO FUNDAMENTAL: A INFÂNCIA.....	104
8	POLÍTICAS CURRICULARES: OU SOBRE UM CURRÍCULO ESCRITO POR UMA LITERATURA MENOR.....	113
8.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A ALFABETIZAÇÃO.....	113
8.2	CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO.....	118
8.3	NAS FRESTAS DAS DCNs E DA BNCC: AS LITERATURAS MENORES NOS COTIDIANOS DE UMA EMEIEF.....	121
9	EMEIEF E... O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?.....	138
10	CONCLUINDO O QUE NÃO ESTÁ ACABADO.....	159
	REFERÊNCIAS.....	167

1 BUSCANDO PALAVRAS PARA UMA INTRODUÇÃO

Escrever não é tarefa fácil, assim como não é simples pesquisar. São atitudes que se assemelham na maneira pela qual ambas demandam de nós uma procura constante, mas que nem sempre está associada ao encontro. As buscas pelas palavras e pelos problemas nos jogam em rumos incertos, nos tirando da terra firme e nos lançando em um mar estranhado. Diante do momento de partida, se torna intrínseca em nós, escritores-pesquisadores, a necessidade de nos lançarmos em uma escrita e em uma pesquisa que permitam o desprendimento do cais. Percebemos que a segurança, que outrora pensávamos ter, de pouco serve quando você se encontra em alto mar. As “certezas” ficaram lá trás. Agora somos nós e a água. Com efeito, assim como dito por William Shedd¹ “Um navio está seguro no porto, mas não é para isso que os navios foram feitos” ...

Apesar de escrevermos desde a tenra idade, nos vem à tona que precisamos ser alfabetizados para esse processo de *pesquisarescrever*,² pois nos sentimos como crianças que pegam pela primeira vez em um lápis. Qualquer palavra, ponto, expressão ou conceito que não estejam perfeitamente ajustados, fazem com que deixemos passar a oportunidade de nos expressarmos, passando, assim, a chance, talvez única, de afetarmos o leitor com aquilo que nos afetou. Para aprender a respeito desse nosso novo modo de vida, em que o termo “pesquisador” se torna não só um substantivo, mas principalmente um adjetivo, é preciso mudar os rumos. Desaprender, desprender, estar sensível aos signos, usar o instinto e inventar problemas (DELEUZE, 2006), por meio deste aprender com a escrita-pesquisa.

Falamos nessa composição da escrita com a pesquisa por considerarmos que, se somos pesquisadores, nos tornamos também escritores, pois o ato de pesquisar nos exige o ato de escrever, seja um registro com letras, seja um registro político, ou

¹ William Greenough Thayer Shedd (1820-1894) foi um teólogo presbiteriano americano nascido em Acton, Massachusetts. Os interesses de Shedd se estenderam para além da teologia, abrangendo a literatura, a história da igreja, a homilética e o comentário bíblico.

² Lembramos que a junção das palavras é uma aposta política dos estudos *com* os cotidianos, inspirada em Alves (2010a), na tentativa de produzir sentidos diferentes e maiores para as palavras agrupadas, mas sem tirar o sentido original de cada uma, superando a dicotomia “estabelecida” pela ciência moderna e abrindo novas possibilidades de reflexão a partir desta estética de escrita.

ambos. Autores de textos *individuaiscoletivos* que não falam por si só, mas que, ao terem seus pensamentos perturbados, desejam perturbar os pensamentos de outros também. Portanto, é chegada a hora.

Minha hora foi feita e, ao chegar, dou-me conta de que, caso queira honrá-la, este texto, que agora começa, é um texto bem difícil. Já que demanda que me dobre, não apenas sobre o trabalho de pesquisa, como também sobre mim mesma. Que pense sobre tais dobras e encontre formas e forças de linguagem adequadas para descrevê-las, de maneira tal que outros possam ter uma razoável visão de seus territórios, linhas, operações, arranjos, dispositivos, agenciamentos, processos, redobras (CORAZZA, 2002, p. 106).

Na difícil busca das palavras e da pesquisa, o percurso da própria vida nos leva ao problema – que realmente é um grande perturbador para os pesquisadores – e, encontramos no cotidiano, uma possibilidade para nutrir o encantamento pelas inquietações. No *viver* professor, experienciamos o trabalho concomitante com turmas da educação infantil (EI) e do ensino fundamental (EF), que nos proporcionou conhecer os movimentos das crianças que dividem o mesmo território de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e sentir como elas são afetadas pela travessia de uma etapa à outra ou pela composição de uma etapa *com* a outra. Também foi nessa experimentação que fomos provocados pelas intensidades com que ambas as etapas são marcadas pelos processos de aquisição da leitura e da escrita, mas ainda não fazíamos ideia do quanto isso era profundo e desafiador.

Ainda no *viver* professor, que agora habita um tempo-espço chamado Secretaria Municipal da Educação de Guarapari (Semed), fomos nos dando conta de que, aquela inquietação de uma “professorinha”, também se aproximava das mesmas de muitos outros profissionais de uma rede municipal com dezoito EMEIEFs. À disposição desse órgão há alguns anos, captamos a agitação dos profissionais nos encontros, formações e visitas pedagógicas, ao falarem do impasse que enfrentam ao atuarem nas etapas em questão, principalmente na pré-escola e nos anos iniciais do EF. A problemática gira em torno, essencialmente, da dicotomia gerada entre o brincar e o aprender a ler e a escrever, que aparecem para eles como necessários nas turmas que passam diretamente pela migração de etapas (pré II e 1º ano).

Assim, constatamos a oposição binária que se faz entre EI e EF e, conseqüentemente, do brincar e do aprender, bem como dos demais processos que envolvem a infância, na categorização das crianças, principalmente quando as orientações oficiais, por exemplo, tratam de crianças na EI e de alunos no EF. Essa polarização afeta os professores e eles se sentem de certa forma forçados, exclusivamente, a brincarem na EI e a alfabetizarem no EF.

Estamos diante, portanto, de um problema que não é só de um, mas de um coletivo. E isso nos causa um frenesi. É preciso pensar nas tantas possibilidades que os cotidianos nos favorecem e fazer com que as inquietações dos profissionais se tornem pano de fundo para uma pesquisa que deseja falar da infância de outras maneiras, mostrando que os entrelaçamentos em uma EMEIEF fazem parte da composição dos enredamentos curriculares.

A pretensão de tensionar a ida das crianças de uma etapa à outra é lutar contra as gaiolas que as separam para dizer que cada sujeito tem seu próprio modo de viver os processos, entre rupturas e prosseguimentos. Ainda, destacamos que as fragmentações fazem parte dos rizomas cotidianos e que, a educação nos entrelugares educação infantil-ensino fundamental, acontece desobedientemente, misturando crianças, etapas, professores, gestores, objetos, brincadeiras e alfabetização.

Outro tensionamento se dá na defesa de que o ensino da leitura e da escrita em uma EMEIEF não acontece apenas pelo modo como norteiam os documentos oficiais. A alfabetização ocorre no tempo da criança e não no momento que o adulto considera ser o ideal para ela. O papel do professor, como o adulto responsável pelo ensino, é extremamente importante nesse processo para dar à criança as condições para o desenvolvimento desse conhecimento, seja na EI, seja no EF, respeitando o seu próprio valor profissional e o tempo de cada criança que ensina. É substancial sair das gaiolas da alfabetização como reconhecimento, que outros fizeram para nós morarmos, para perceber que as crianças, como seres humanos, vivem a linguagem em meio à

vida. A aprendizagem³ acontece nos fluxos dos acontecimentos, revelando que é possível outros caminhos que não sejam aqueles clichês. Não precisamos criar pontes entre as etapas de ensino, pois cada sujeito fará a sua travessia e construirá a sua ponte a seu próprio modo.

Esse problema de pesquisa, emanado dos espaços-tempos⁴ do ordinário, nos violenta de tal forma que, apaixonadamente, passamos ao desejo de ficar com ele um longo tempo, como nos diria Corazza (2002). Tempo longo-curto de um *cronos* devorante, com seus prazos e armadilhas. Tempo curto-longo de um *aión* intensivo que não deixa o relógio marcar os efeitos de tudo isso em cada um de nós. Tempo de estudo e de (re)visitar novos-velhos pensamentos. Tempo de povoamento e de solidão. Tempo de assumir o imprevisível como componente da realidade e de perceber que não ter respostas é o que nos move.

E, buscando palavras, vamos pesquisando *E...* escrevendo *E...* compondo...

... *E* aprendendo que não há problema em não ter respostas prontas para todos os problemas, pois o objetivo não é responder às questões, mas, antes, sair delas (DELEUZE, PARNET, 1998). Entretanto, mesmo assim, algumas questões você terá que responder uma hora ou outra, pois a teoria não se aplica o tempo todo a todos os casos: Qual seu tema? E o seu objeto de estudo? Já fez a revisão de literatura? Qual é o seu problema de pesquisa? (...) Isso nos fala muito sobre o quanto a ciência nômade está interpenetrada com a ciência régia ou sobre como pesquisar exige uma postura política e ativa, encharcada das dimensões éticas e estéticas.

... *E* apostando no que é tecido pelos sujeitos de forma tão potente e, de certa forma, tão anônima, nos territórios complexos desse mapa infinitivo que é o campo

³ Tratamos a aprendizagem como aquela de caráter inventivo, conforme defendido por Kastrup (2001, p. 19), considerando que “[...] quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum”.

⁴ Alternaremos as posições desses termos e de outros ao longo da escrita para despistarmos as possibilidades de hierarquias ou de sequencialidade, mas preservamos os sentidos próprios de cada palavra. Dessa forma, o uso do hífen ligando duas ou mais palavras é uma aposta estética de composição e de intensificação do que queremos expressar.

educacional, o que nos provoca a estranhar qualquer ideia que parta da simplificação dos processos: não há como descomplexificar o cotidiano ou reduzi-lo a um lugar fixo. Falamos de cotidiano(s), ora no singular, ora no plural e sempre no múltiplo. Cotidianos escorregadios que, por vezes, caímos na tentação de querer segurá-los em nossas mãos para podermos admirá-los tal como quando pegamos um objeto para apreciá-lo de perto. Entretanto, percebemos não ser possível, pois os cotidianos são incapturáveis e sua beleza está aí também.

... *E* produzindo conhecimento em caminhos outros, distintos daquelas pegadas marcadas num chão duro que nos levam para lugares predestinados, onde conhecer é apenas quantificar. Revendo conceitos e questionando o rigor científico, sem poder abandoná-lo por completo, fazendo usos diferenciados dele para subvertê-lo, fazendo um filho pelas suas costas.

Esta escritura, portanto, é um outro modo de experimentação (não ao modo positivista) de descolagem (não ao modo fenomenológico) dos saberes, poderes e formas de subjetivação que atravessam e produzem as práticas de pesquisa que venho realizando. Não interpreta, nem comenta, muito menos reflete ou faz uma exegese, mas experimenta no sentido atribuído por Deleuze (1992), do nascente, do novo, do que está em vias de se fazer a direção de outro fluxo, qual seja, o de narrar, dentro de outra possibilidade discursiva, tais práticas. Por isto, o texto diz palavras e frases diferentes daquelas dos artigos e relatórios costumeiros e, em nome próprio, assume os labirintos por onde já andamos metidos, nós, os que aceitaram confrontar a sua produção no campo da pesquisa educacional com a teorização social pós-estruturalista /pós-modernista (CORAZZA, 2002, p. 121).

... *E* descobrindo que problemas não são descobertos, mas engendrados (CORAZZA, 2002) e que alguém já disse tudo isso antes de você, só que você também precisa dizer e ir além. Assim, com Corazza (2002), somos arrebatados pela necessidade de uma escrita transgressora, mas que não esteja totalmente descolada das normativas, pois nos é exigido isso e também aquilo. Uma prática de pesquisa em meio às relações de poder:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigos e cultivar inimigos; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estar inseridos em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A 'escolha' de uma prática de pesquisa, dentre outras,

diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 121).

... *E tecendo uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2017) dentro da maior, na marginalidade e na resistência. Gaguejante. Vivendo na insubmissão de uma pesquisa que se torna uma prática política. De mostrar que o termo “menor” pode ser associado a tantas outras expressões para falar daquilo que é movente na educação, pois foge do que é estabelecido. Uma *educação menor* (GALLO, 2016) que não é inferioridade e que não fala em nome próprio, mas que se abre em multiplicidade para enunciar o coletivo, num devir-menor de postura ativa.

... *E buscando o desconhecido para reterritorializar-se de outra maneira e perceber que o desconhecido também nos é familiar. Um eterno retorno. Pesquisadores-alunos-professores que percorreram tantas milhas sem necessariamente sair do lugar e se dão conta desse ritornelo que nos indica que é preciso retornar. Retornar não mais como se partiu. Reterritorializar. Repetição que nos leva à diferença.*

... *E pesquisando com os cotidianos que nos têm feito pensar constantemente a respeito da vida e das vidas que o compõem. Vidas de uma vida... Cotidianos que se manifestam no vivido, porque falam da própria vida... Ao mesmo passo que nos têm permitido ensinamentos, especialmente, a respeito da educação pública e que têm nos feito pensar o quanto ainda é preciso aprender e se inquietar sempre e a todo momento, entre idas e vindas. Ritornelo. Como é provocativo se imaginar um pesquisador que, ao mergulhar nesse vivido, se torna uma vida que também faz parte do que está sendo pesquisado ou que se pretende pesquisar.*

Diante das infinitas forças do cotidiano, nos deparamos com aqueles devires da pesquisa que nos sacodem e nos trazem de volta, nos remetendo ao que vivemos. Como não pensar nas nossas próprias experiências que estão nos constituindo até aqui? Alunos-professores-pesquisadores que somos e que escrevemos sobre o que é viver a EI, sem ter passado por isso em suas próprias vidas. Que entraram na escola

com sete anos porque na vida cotidiana das comunidades campesinas não se tinha acesso a isso. Que estudaram em salas multisseriadas até a quarta série e hoje escrevem sobre os anos iniciais de um EF que já acumulou mais um ano em sua constituição.

Adentrar um território escolar que antes nos parecia tão habitual e que agora nos exige senti-lo não apenas como professores dessas etapas ou como técnicos da Secretaria Municipal da Educação, que inúmeras vezes estiveram ali para acompanhar eventos, fazer reuniões, olhar cadernos de alunos, conversar com os gestores, orientar (...). Agora, é preciso um sentimento de pesquisador para essa EMEIEF⁵, sem orientações para dar. E, ainda, perceber que só olhar não basta, é preciso ouvir, farejar, preparar o corpo, sentir o pelo arrepiar, como um animal à espreita em busca da sua caça (DELEUZE, 2005). Se formos perspicazes, saciaremos nossa fome por um certo tempo e teremos forças para nos alimentar nas próximas vezes. Se não formos sagazes, corremos o risco de morrer de fome. À vista disso, se não nos permitirmos às caças que a pesquisa exige e os cotidianos propõem, certamente, a escrita será vazia.

Fazemos parte dos professores-pesquisadores-alunos que apresentam para uma comunidade acadêmica a resistência das minorias que compõem os currículos menores e também desejam escrever uma pesquisa que se faça menor porque, de maneira semelhante, fazem parte dos sujeitos que, pelas lógicas vigentes, não deveriam estar onde estão. Filhos de lavradores rurais, que lidam com a terra e “só” têm a oferecer os ensinamentos da vida. Filhos da escola pública que muitas vezes choraram ao faltar à aula por não ter o dinheiro da passagem. Filhos do curso de pedagogia de uma faculdade particular, mantido pelo ProUni,⁶ que durante o dia trabalhavam no balcão e, à noite, buscavam novas histórias para escreverem para si. Filhos de gente simples que hoje chegam à universidade, muitas vezes, ocupada

⁵ Falaremos com maior detalhamento a respeito do nosso espaço-tempo de pesquisa mais à frente. Adiantamo-nos em explicar que utilizamos para a escola o nome fantasia “EMEIEF Pequeno Reino”, assim como também optamos por nomes fictícios para os sujeitos que aparecem no texto, comprometendo-nos com a ética que nos cabe ao pesquisar.

⁶ O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004 pelo Ministério da Educação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva e consiste em um programa que oferece bolsas de estudo a estudantes brasileiros de baixa renda, sem diploma de nível superior, para cursos de graduação, em instituições de educação superior privadas.

pelos que nunca pisaram numa escola pública. É... Não era para estarmos aqui. Mas estamos e nos damos conta de que agora fazemos parte desse bando.⁷

Assumo a escrita enredada e coletiva, apostando nesse plural. Mas, me permito a falar, neste momento, na primeira pessoa do singular, apenas para que eu possa me fazer entender, sabendo que, mesmo no uso do “eu”, não escrevo sozinha. Então, vamos lá. Quando eu era criança, brincava com os poucos brinquedos que tinha. Industrializados mesmo eram raros. Como criança que vive de imaginação, vigiava as latas e as embalagens de produtos que tinha em casa e que estavam próximos do fim para poder usá-las como brinquedos. As bananas verdes viravam boizinhos. Os troncos secos, cavalos. As sobras de madeira que meu pai serrava viravam personagens (filhos, alunos, empregados, enfim, personagens que variavam de papel conforme a brincadeira).

Por morar na “roça”, fazia da lavoura e do mato o meu parque. Passava horas montando as brincadeiras no meio do bananal, ou das seringueiras, ou da plantação de café e só entrava em casa quando a mãe chamava pelo adiantado da hora. Já estava ficando escuro... O horário de verão era uma maravilha, pois chegava da escola e ainda tinha um bom tempo até escurecer. Brincava com as irmãs, com os primos, com os vizinhos. Como era bom. Todavia, a parte que menos me interessava era juntar tudo aquilo que espalhara. Não podia deixar tanta coisa espalhada no meio das plantações. Era preciso guardar, devolver as ferramentas do pai no paiol, devolver os baldes da mãe para a área de serviço e por aí em diante. Como era entediante. Brincar era bom, mas guardar... *nananinanão*.

Hoje, me pego retornando à minha infância e percebo que pesquisar é brincar. Quando estou no campo de pesquisa me sinto ali, no meio do mato, correndo, livre, me divertindo, vivendo. Morando ainda na mesma casa da velha infância, espalho os livros sobre a mesa. Os que não cabem nela, vão ocupar outras cadeiras. Abro o

⁷ A respeito do uso do termo “bando” furtado por nós de Deleuze e Guattari (2012b, p. 20-21): “Num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade. [...] Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que ele tem seus modos de matilha. Que ele tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse o ponto em que o homem tem a ver com o animal. Não devimos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade.

computador, espalho os textos impressos, pego as canetas coloridas, risco, rabisco, brinco com os autores, converso com os estudiosos e brigo também. Quando a brincadeira termina, é hora de parar. Agora, não é mais o escuro que determina o momento, nem a mãe que pede para parar, mas, quem manda é o cansaço, o adiantado da hora de quem, no outro dia, precisa levantar cedo para cumprir suas outras obrigações de adulta.

Então, a hora chata continua a mesma, guardar tudo aquilo que foi espalhado. É preciso devolver as coisas para os seus lugares, organizar o que não pode ficar ali até você voltar. Uma brincadeira que pede pausas, mas que não se encerra. E, assim, retorno à infância, sabendo que agora brinco de outras maneiras. Não sou mais aquela criança, mas me vejo uma pesquisadora que um dia viveu a infância e jamais imaginou, em suas brincadeiras de dar aulas, nos choros pela falta à escola, nas roupas encharcadas nas beiradas da rodovia em dias de chuva esperando a condução para estudar (...), que um dia poderia contar novas histórias e repetir algumas que já foram contadas. Brincadeira diferente, de adulto, de buscar palavras e de pesquisar, nos remetendo àquela felicidade infantil. Devir-criança.

2 CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROBLEMÁTICO: OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

O que se pretende aqui, com o campo problemático, é resistir a estas abordagens mais hegemônicas na pesquisa educacional. Resistir à constituição dessas bolhas – ou imagens de bolhas – que tiram a potência das águas turbulentas, dinâmicas, múltiplas em cores e temperaturas, cheiros e sabores. Múltiplas (CLARETO, 2011, p. 21).

Esta pesquisa de mestrado em educação dedica-se aos movimentos curriculares tecidos nos *entrelugares*⁸ (BHABHA, 2011, 2013) ensino fundamental-educação infantil. Por concebermos essas etapas de ensino como multiplicidades⁹, desejamos que elas sejam pensadas de forma não dicotômica e optamos, assim, por escrever os termos com hífen e, ainda, alternando-os ao longo desta escrita. Nesta aposta ético-estético-política, buscamos produzir sentidos para que a EI e o EF não sejam considerados hierarquicamente, pois, se falamos de composição, o encontro deles também pode acontecer pela escrita.

Esta é uma oportunidade de nadar contra a corrente do discurso hegemônico da Ciência Clássica que tanto se esforçou/esforça na dicotomização dos processos de experiência da vida e que “[...] prescinde da necessidade de deixar claro quem é que fala, de que lugar o faz, com que propósito e de que perspectiva” (NAJMANOVICH, 2001, p. 7) e, ainda, tem seu “[...] discurso ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria” (NAJMANOVICH, 2001, p. 7).

Ressaltamos a importância das características desta escrita, pois, de certa forma, o texto é a tentativa de materialização do que pesquisamos. Sabemos que, boa parte do que é produzido, não será transcrito nestas páginas, no entanto, nos esforçamos

⁸ Encontramos este conceito escrito de formas diferentes: “entrelugar” em “O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses” (BHABHA, 2011) e “entre-lugar” em “O local da cultura” (BHABHA, 2013). Por isso, ao longo do texto, utilizaremos as duas formas de escrita, também fazendo uso do seu plural.

⁹ Para Deleuze e Guattari (2011, p. 10) “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades.

a termo para que o potencial da pesquisa se revele de alguma maneira pelas palavras. Portanto, acreditando nas multiplicidades e desconfiando do corte entre homem/natureza e entre sujeito/objeto empregado pelo discurso hegemônico da Modernidade, esta afirmação de escrita se configura como uma perspectiva refletida em três dimensões articuladas:

[...] **ética**, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; **estética**, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e **política**, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (NAJMANOVICH, 2001, p. 8).

Uma escrita que se faz sobre páginas que não estão em branco. Pintura que se faz sobre uma tela que não está virgem. Páginas e telas que já se encontram carregadas de clichês preestabelecidos (DELEUZE, GUATTARI, 2010) e é preciso considerar isso ao nos expressar. Esta postura de escrever e pesquisar pretende a possibilidade de abrir rasgos na sobrinha, deixar que corra o vento, aerar, para que passe um pouco de luz e que esta chegue àqueles que nem sempre têm seu lugar ao sol garantido.

Assumimos esta estética de escrita, tal qual abraçamos o uso da primeira pessoa do plural, para demonstrar o valor coletivo e político da pesquisa com os cotidianos. Isso diz respeito aos efeitos dos agenciamentos¹⁰ em que nós, pesquisadores, “[...] Não somos mais nós mesmos [...]. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17). Somos muitos, somos únicos, *individuaiscoletivos*. Um plano de composição espinosano em que “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade” (DELEUZE, 2002a, p. 130).

Escrever como sujeitos que fogem da ordem, usando *táticas*¹¹ (CERTEAU 2014) como astúcias daqueles que dão golpes dentro do campo do inimigo. Agilidade para, nos

¹⁰“Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 24).

¹¹Certeau (2014, p. 94-95) nos diz que a tática é “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance”.

cotidianos, usar táticas de guerra enquanto o olhar *panóptico* se distrai, em um lugar próprio que é regido pelas *estratégias*.¹² Usar o tempo a nosso favor, percebendo o momento certo de agir para subverter o que nos é imposto. A escola, que é o cotidiano de pesquisa, tem seu lugar próprio, um lugar das estratégias. Dentro dessa ordem dominante, os professores e os alunos também dão os seus golpes e atacam para sobreviver.

Percebemos que, “[...] a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2014, p. 95), por conseguinte, em meio às estratégias dos fortes, essas táticas dos fracos são desvios e subversões às normas impostas pela racionalidade. As táticas, enredadas às estratégias que visam se impor, pretendem produzir diferentes maneiras de fazer e de gerar efeitos subversivos nesta pesquisa.

O encontro da EI com os anos iniciais do EF é por nós problematizado¹³ a partir das concepções molares e também das moleculares, ao mesmo tempo, pois umas não anulam as outras. As primeiras perspectivas dizem respeito à forma de fazer ciência herdada do discurso hegemônico moderno, que se impõem e conquistam espaço privilegiado nos discursos oficiais, tentando tornar esse movimento de composição EI-EF manipulável e passível de regulações. As segundas, interpenetradas às primeiras, desejam fugir das amarras modernas, propondo olhar as composições da EI com o EF a partir de “Novas lentes para um mundo novo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 84).

As expressões “molar” e “molecular” são contribuições advindas da formação de Guattari em Farmácia e, para conceituá-las, valemo-nos de suas anotações feitas com Rolnik (2013, p. 385-386) e que apostam na ideia de que não há categorias para tratar desses termos, mas que consideram que eles se entrecruzam inteiramente:

Molecular/molar: os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos estratos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo um modo molar ou

¹²Sob a perspectiva certauniana, as estratégias correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por essa via, “[...] postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças [...]” (CERTEAU, 2014, p. 93).

¹³Problematizar, no sentido de romper com a ideia de explicar, sugerindo abrir o pensamento para provocações e reflexões (REVEL, 2004).

segundo um modo molecular. A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades. Essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, operada pelas diferentes espécies de agenciamento, será chamada 'transversalidade'.

Dessa maneira, a ordem molecular, como aquela que nos permite as manobras na educação, perpassam esta pesquisa para desconstruir a ideia de que EF e EI se opõem. Para isso, tomamos como espaço-tempo de estudo uma escola que tem em sua composição as duas etapas de ensino, manifestando a possibilidade de currículos transversalizados. Essa escola, portanto, não tem um currículo da EI e outro do EF. Ela tem *currículos*, molecularizados pelos micro-fenômenos que revolucionam as macropolíticas.

Nesses currículos movimentados em uma EMEIEF, é preciso desconfiar sempre das categorias, para não dicotomizar os vetores macro e micro, pois “O molecular, como processo, pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 150). Macro e micropolítica se apresentam, portanto, como pertencentes à educação que é envolvida por ambos agenciamentos. As lógicas das macropolíticas são de ordem totalitária, constituídas por linhas molares e são registros pelos quais, na maior parte das vezes, a educação é pensada. Elas fixam territórios e modos de se conceber a escola, criando mecanismos para que a pesquisa em educação parta desses moldes desejantes.

Na perspectiva da micropolítica, buscamos situar as discussões no plano das afecções e das relações intensas vivenciadas nos contextos da educação e da pesquisa. Quando não há a captura dos microprocessos de desejo, quando se escapa e revoluciona cotidianamente, as máquinas produtivas capitalísticas funcionam mal, entram em colapso e conseguimos, nas ações molecularizadas, a possibilidade de não usar um só modo de referência (ROLNIK; GUATTARI, 2013), ou seja, “A questão da micropolítica é a de reproduzirmos (ou não) os modos de subjetivação dominante” (Ibidem, p. 155). De maneira semelhante, com Deleuze e Guattari (2011, p. 61-62), pensamos realmente não ser possível separar árvore (macropolítica de concepções molares) e rizoma (micropolítica de concepções moleculares), porque ambos estão

relacionados pelos movimentos transversais. Não há polarização quando tratamos dessas multiplicidades:

Não se trata, no entanto, de opor [...] as máquinas molares e moleculares, segundo um dualismo que não seria melhor que o do Uno e do múltiplo. Existem unicamente multiplicidades de multiplicidades que formam um mesmo *agenciamento*, que se exercem no mesmo *agenciamento*: as matilhas nas massas e inversamente. As árvores têm linhas rizomáticas, mas o rizoma tem pontos de arborescência.

Logo, consideramos que “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23), o que mostra o desejo de, a partir do múltiplo, produzir sentidos para os detalhes cotidianos enredados nas totalidades do que é instituído. Falamos, então, de multiplicidades, o EF e a EI, que se encontram e explodem em produções curriculares, expressando a inexistência de um pivô para o currículo.

FOTO 01 – Grito de Carnaval



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

FOTO 02 – Carnaval não é de Deus



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Muitas são as agites na escola pela proximidade do Carnaval. Hoje, sexta-feira, às vésperas do feriadão, as turmas são dispensadas mais cedo, porque Guarapari é uma cidade turística e já recebe muitos visitantes para curtir suas praias.

Muito trânsito, muita gente, muitas composições.

Interessante perceber que o que acontece aparentemente fora da escola não está em um fora fixado. Tudo se mistura para compor a educação afetada pelos fluxos de um *dentrefora* (CALVES, 2010a).

Estamos na sala de Pré II D e os alunos realizam atividades sobre o Carnaval. Michel fala com a professora:

- Tia, Jorge disse que Carnaval não é de Deus.

Jorge logo adverte:

- Não é de Deus não! Minha mãe que me disse.

A professora imediatamente tenta amenizar:

- Carnaval é o que a mãe de cada um ensinou.

Neste mesmo momento, a diretora Nilda chega à porta da sala e a polêmica continua sobre Carnaval ser ou não de Deus. Então, ela contorna a discussão:

- Carnaval é festa! Deus gosta de festa, sabia?! Quem gosta de festa, gosta de Carnaval! Só que nem todo mundo é obrigado a gostar.

Um rizoma de infinitas e impensáveis conexões que, no território desta pesquisa, faz com que essas etapas da educação básica nos deem pistas de como o currículo cotidiano é vigoroso e múltiplo, diferentemente do que é apontado para essas turmas nos currículos oficiais arborescentes. Currículos que acontecem e que aparecem nos cotidianos como manifestações de um *devenir* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012b)

que se encontra nos entremeios dessas duas etapas tão multiformes; é o currículo tecido neste tempo-espço de certezas desnecessárias perante a estabilidade desejada pelos discursos da macropolítica. Um *dentrofora*, composto por infâncias, sujeitos, cidade, cultura, hibridizações. Um entrelugar labiríntico entre a EI e o EF, ou seja, “[...] um devir entre duas multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 35).

2.2 COMPLEXIFICANDO O CAMPO PROBLEMÁTICO

Objetivamos, assim, tensionar a EI e o EF a partir de dois movimentos engendrados. Um desses movimentos se refere ao deslocamento/passagem da criança da educação infantil para o fundamental, a chamada “transição¹⁴ de etapas”, que diz respeito, especialmente, ao pré II e ao primeiro ano do EF, sendo esse o fragmento escolhido para as discussões. Por ser um ponto deveras provocativo, a partir dele, trataremos do caos¹⁵ existente nesse processo, em uma fragmentação repudiada pelos currículos oficiais e vista por nós como potência, além de também problematizarmos os processos de alfabetização que envolvem tais etapas.

O outro movimento, que não está descolado do anterior, refere-se aos abraçamentos e afastamentos vividos no território de uma EMEIEF, o que nos leva a valorizar as composições impensadas que os cotidianos permitem aos corpos que ali se encontram, do pré I ao 5º ano. Falamos, portanto, de vidas que não podem ser categorizadas e que, apesar da dicotomia defendida pelas macropolíticas, as etapas de ensino se interpenetram o tempo todo. Nesses movimentos imbricados, desejamos visibilizar a infância que não cabe em categorias e apostamos nas práticas-políticas da educação cotidiana que transbordam os muros rígidos, produzindo currículos menores.

¹⁴Nos documentos citados (DCNs e BNCC), é utilizado o termo “transição” para nomear o processo de mudança de etapa da criança que vai do pré II para o 1º ano. Optamos por não usar este termo em nossas abordagens por concebermos que a palavra remete à perspectiva de linearidade.

¹⁵Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 53), o caos se caracteriza pelos fluxos velozes e incessantes que esvaziam as formas e desfazem as consistências: “O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam [...]. O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência”.

FOTO 03 – Algodão doce e diversão I



FOTO 04 – Algodão doce e diversão II



FOTO 05 – Piscina de bolinhas



FOTO 06 – Algodão doce e diversão III



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

A infância precisa ser pensada no seu momento de agora, no que as crianças já são e no quanto elas significam hoje. Pensar rizomaticamente a infância, sem centro e sem hierarquia, nos dando conta de que realmente o devir está presente nelas. Infância que fala de imanência e mostra-nos o seu gosto pela arte do encontro e da composição (ORLANDI, 2013). Diante disso, esses cotidianos que experienciamos nos falam de crianças da EF e do EI, que têm gostos parecidos, desejos que se assemelham pela vontade de se divertirem e de serem felizes, mesmo sendo de etapas de ensino diferentes, como ao comerem um algodão doce ou ao brincarem na piscina de bolinhas.

Ao nos afetarmos pelos acontecimentos da vida cotidiana somos tomados pelos desejos imediatos de problematizar os detalhes cotidianos. As crianças nos ensinam que a infância borda currículos que se dão em movimentos moleculares e afirmam que não desejam receber rótulos. Não podemos pensar a infância como uma categoria protagonizada por crianças que um dia serão alguma coisa, aquele por vir, a ideia de que sempre lhes faltam atributos, a concepção de que restringem a ser o futuro da nação, de preparação para a vida, etc.

Combatendo a totalidade falida dos currículos oficiais e a sua desejada unicidade hegemônica, evidenciamos os currículos tecidos cotidianamente, os quais produzem aprendizagens e conhecimentos vigorosos, entre o caos e a ordem. Nos detalhes do dia a dia de uma escola que atende às duas etapas de ensino, aparecem as sutilezas dessa articulação que faz esse espaço-tempo se tornar uma rede de proliferação de sentidos e que nos encanta como campo de pesquisa. Sem maneiras definidas, a aprendizagem que consideramos é aquela que não tem limites e que borra as fronteiras curriculares:

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (GALLO, 2016, p. 85).

A partir daí, vamos mais adiante ao forçar o pensamento¹⁶ em outro processo contido no debate em tela. Antes e durante e¹⁷ depois dessa migração, as crianças se encontram no mesmo tempo-espaco físico, se conhecem, estabelecem vínculos, dividem objetos, brigam, conversam, etc., como é o caso da escola que é o território desta pesquisa. Por isso, nosso objetivo se estende para também falarmos da composição, do encontro dos corpos do infantil e do fundamental que se misturam e se confundem, (des)encontros e sutilezas de um *devir-criança* (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), de uma infância que sabe deslizar *entre*.

FOTO 07 – Eu amo ler I



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

¹⁶O sentido que atribuímos ao pensar está atrelado ao que Deleuze considera como um ato de violência, em que o pensamento não é mera reconhecimento, mas uma força criadora: "Pensar significaria descobrir, inventar novas possibilidades de vida" (DELEUZE, 1962, p.83) ou ainda "O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas" (DELEUZE, 2003, p. 91).

¹⁷O uso do "e" é uma inspiração em Deleuze e Parnet (1998) que propõem uma subversão às regras de uso da língua padrão, uma vez que, ao substituírem a vírgula, apresentam a gagueira da linguagem, atribuindo ao "e" uma multiplicidade de possibilidades, sentidos, efeitos e composições.

FOTO 08 – Eu amo ler II



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Movimentados por algumas imagens desses cotidianos, vamos tentando tecer um texto que, de alguma forma, mostre que falar da “transição” entre as etapas de ensino, de forma a dicotomizá-las, não faz sentido quando experienciamos as trocas e encontros desses sujeitos nos espaços-tempos escolares que praticam. Ao invés de falar de transição, falemos, então, de encontros.

Vemos, assim, lugares preparados pela equipe da escola para estimular a leitura e notamos que esse espaço pode e é usado para outras vontades dos sujeitos, como deitar, conversar, mexer no celular e, assim, observamos como as crianças se misturam em uma EMEIEF. Esses embaralhamentos se dão entre alunos da EI e do EF, entre irmãos desses alunos, mães, pais e quem mais quiser se juntar. Nessa perspectiva, vemos serem inventados novos/outros possíveis que fazem da pesquisa uma escrita inquietada: “Essa constitui a dimensão propriamente micropolítica do texto, sua natureza cartográfica” (ROLNIK, 2007, p. 13).

As fragmentações, as rupturas e as discontinuidades são deslocamentos intensificadores das produções curriculares e se tornam para nós mais uma possibilidade na discussão do caráter unificador do currículo nacional pautado na temporalidade, na estabilidade e na sequencialidade. Quando falamos em um

currículo vivo, tecido por sujeitos vivos, fazemos interrupções nas linearidades harmoniosas e admitimos que às redes curriculares cabem as complexificações que lhes são inerentes.

Ousamos assumir as fragmentações como intensidades a partir do *princípio de ruptura a-significante*, apresentado por Deleuze e Guattari (2011). Colocando sob suspeita o pseudo-equilíbrio proposto pelos currículos vigentes, as rupturas são as linhas de fuga que nos revelam que o rizoma não supõe qualquer processo de significação ou de hierarquização. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e pode retornar nas suas próprias linhas ou em outras: linhas de segmentaridade e de estratificação, mas, ao mesmo tempo, que aparecem como linhas de fuga e de desterritorialização.

FOTO 09 - Gestos, sorrisos, palavras, expressões e silêncios



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Logo, nos perguntamos: onde se encontra a nossa problematização se não nos pautamos em lugar ou tempo fixos nestes entrelugares de pesquisa? “Na criança, que

não para de atravessar tais devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 47), nos seus gestos, sorrisos, palavras, expressões, silêncios. Isso significa que a infância é a protagonista desta composição, pois ela nos incita a pensar o currículo por dentro da EI e do EF, uma vez que “[...] a infância é um exercício imanente de forças” (KOHAN, 2003, p. 252).

Crianças com idade entre quatro e dez anos, em média, que não fazem ideia do que seja currículo e o que nós pesquisadores desejamos quando entramos na sua escola. São esses pequenos seres que nos falam, sem mesmo perceberem, dos currículos menores, as preciosidades que estamos bisbilhotando, pois “Não há nada tão grande, nem revolucionário, quanto o menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 52).

Assim, na constituição do nosso campo problemático, a intensidade dos movimentos e dos fluxos caóticos vividos com a realização de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos impôs a necessidade de questionar não só os modelos de pesquisa herdados das ciências cartesianas mas, sobretudo, colocar sob suspeita as amarras conceituais decorrentes de alguns desses modelos que insistem em reduzir os cotidianos das escolas a lugares de implantação, reprodução ou representação das políticas educacionais governamentais (FERRAÇO, 2017a, p. 538).

A partir da argumentação de Ferraço (2017a), fazemos das palavras dele as nossas, furtando a sua ideia sobre campo problemático, por se tratar de uma perspectiva que acreditamos. Nas fronteiras curriculares do EF e da EI, insurgem as possibilidades dos conhecimentos que buscam crescer em meio aos métodos cartesianos. Sabendo que as lógicas “menores” se criam junto às “maiores”, uma dentro da outra, não é possível ceifar o que é molar para que o molecular apareça, visto que eles têm linhas emaranhadas e um só existe pela existência do outro.

Assumimos, com Deleuze e Guattari (2017, p. 141) e com as crianças, que “Os blocos de infância, não somente como realidades, mas como método e disciplina não cessam de se deslocar no tempo, injetando um pouco de criança no adulto, ou um pouco de suposto adulto na criança”. Deixemo-nos conduzir por esses “pequenos” e por suas artimanhas de se aventurar, agenciados pelo devir-criança.

FOTO 10 – Adulto na criança



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

FOTO 11 – Criança no adulto



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Desejamos que os cotidianos e suas práticas-políticas sobressaíam nos diferentes espaços-tempos intersticiais para que os currículos menores não sejam representados apenas pelo que manda uma *educação maior* (GALLO, 2016). Com Gallo (2016, p. 64), consideramos que:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Incluímos nessa lista de Gallo (2016) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que, postuladas também como parte de uma educação maior, integram este campo problemático e, a partir delas, faremos alguns tensionamentos oportunos. Dessa forma, um currículo menor em meio ao maior, faz com que sejamos colocados no “entre”, sem posição definida, um encontro sem preparação nesse plano de composição em que somos apenas efeitos.

3 NÓS NO MEIO DOS AUTORES: UMA POSSÍVEL REVISÃO DE LITERATURA

Ao tratar das questões afetas ao cotidiano escolar às quais este projeto problematiza, é possível elencar algumas literaturas que dialogam com as ideias aqui pretendidas, em uma colaboração potencializadora. Para isso, a revisão de literatura pretende fazer uso de escritos outros que tecem sentidos na construção de um breve estado da arte/conhecimento do nosso campo problemático, com publicações advindas das últimas edições das reuniões nacionais e regionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que tratem de tensionamentos semelhantes e impulsionadores.

A partir do entrecruzamento de sentidos e experiências das pesquisas, bem como do mapeamento de palavras-chave como currículo, Base Nacional Comum Curricular, cotidiano, infância, políticas de currículo, aprendizagem, alfabetização, entre outras de natureza similar, os grupos de trabalho (GTs) observados e as quantidades de pesquisas selecionadas foram: GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) do qual foram escolhidos 02 (dois) trabalhos; GT 12 (Currículo), encontrando-se nesta revisão de literatura 10 (dez) pesquisas advindas desse grupo; GT 13 (Educação fundamental) do qual servimo-nos de 04 (quatro) estudos; e GT 17 (Filosofia da educação) do qual elencamos 01 (um) trabalho.

As reuniões nacionais elencadas foram: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em São Luís do Maranhão em outubro de 2017; 37ª Reunião Nacional da ANPEd, que aconteceu em outubro de 2015, na cidade de Florianópolis/SC; 36ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida em Goiás em outubro de 2013; e 35ª Reunião Nacional da ANPEd, organizada em Porto de Galinhas/PE, no mês de outubro de 2012.

Em relação às reuniões regionais da referida associação, foram selecionados trabalhos das seguintes edições: 23ª Reunião Regional da ANPEd Nordeste, realizada em setembro de 2016, na cidade de Teresina/PI; 12ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste que aconteceu na capital do Espírito Santo, também em 2016; e 1ª Reunião Regional da ANPEd Norte ocorrida em Belém do Pará no mês de outubro do mesmo ano das demais regionais citadas.

Sabemos o quanto enriquecem uma pesquisa as produções de colaboradores que comungam de reflexões semelhantes e/ou disparadoras no que tangem às inquietações, buscas, descobertas e produções de dados daqueles que se encantam com o cotidiano escolar. Portanto, os escritos dos grupos supracitados são contribuições vigorosas para a problematização das questões relacionadas aos objetivos deste estudo, contando que a pesquisa caminha inacabadamente para além desses, por saber que a tessitura com o cotidiano nunca se esgota.

Esta pesquisa é *na* escola, *da* escola e *com* a escola, o que nos desencaixa e nos move a pensar a respeito dos *múltiplos contextos* (ALVES, 2010a) que a compõem, que dão vida a ela e que, a todo momento, provocam cores e sombras nesse território imanente. Para falarmos dessa contextura, precisamos considerar que a escola que conhecemos hoje se origina na Era Moderna e, o que vivenciamos, é efeito dos diversos processos e movimentos pelos quais a educação viveu e vive. Isso significa que pesquisar a escola atual e o seu currículo é olhar para o que foi historicamente construído, assim como nos ajudam a pensar os autores Gonçalves e Peixoto (2016, p. 2010), em seu texto “Em defesa dos currículos *praticados* e *dispensados* nos cotidianos escolares”:

A escola é um produto da modernidade, ou seja, foi na modernidade que se inventou o que hoje conhecemos como escola. Na organização formal desse projeto moderno de escola, várias dimensões buscam reforçar os princípios consolidados pela ciência moderna. Podemos citar, por exemplo, a disciplinaridade, cuja origem está na noção de compartimentalização do conhecimento; a seriação, que consolida a hierarquização e a linearidade dos processos de aprendizagem; a organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora rítmica controlada externamente; a avaliação, pautada pelo princípio da métrica e da verificação do saber acumulado; e, por último, o currículo planejado de forma prescritiva e arquetônica, entendido como a síntese reguladora de tudo aquilo que se pretende ensinar.

Gonçalves e Peixoto (2016) nos apontam que a BNCC é vestígio desse modo de ensinar moderno, que parte da perspectiva do currículo como um documento prescritivo na pretensão de universalizar e determinar saberes, conhecimentos e práticas. A herança moderna nos trouxe um molde de “como” ensinar tudo a todos da mesma forma, amarrando verdades epistemológicas, privilegiando saberes e selecionando sujeitos.

Sabemos bem que o real interesse das fundações de interesse privado na construção de uma Base Nacional é criar um modelo de educação a ser seguido, para que imediatamente após seus especialistas possam comercializar materiais e métodos que estejam em consonância com a BNCC. Além disso, a criação de uma Base Nacional com conteúdos que devem ser ensinados permite mais facilmente aplicar sistemas nacionais de avaliação que reforçam a ideia de que em determinado lugar do país se aprende e em determinado lugar do país não se aprende. Como hierarquizar esses conhecimentos sem valorizar determinado padrão em detrimento de outros? (GONÇALVES; PEIXOTO, 2016, p. 2018).

Dessa forma, a visão de currículo construída nas bases modernas, replicadas em ações governamentais de políticas de currículo como a BNCC e colocadas em xeque pelos autores e por nós também, uma vez que percebemos a escola como espaço-tempo de multiplicidade e defendemos que o currículo e a cultura são práticas de significação que não podem ser pensadas fora das redes de *saberesfazer*es (ALVES, 2008a) e das relações de poder.

Portanto, as lutas que envolvem esse campo de disputas epistemológicas que é o currículo, com todas as suas definições e significados, são legítimas e fazem parte desse jogo de força. Dessa maneira, a unificação e a estruturação da educação são ideias forjadas nos paradigmas da ciência moderna e estão dispostas a desconsiderar o que é produzido cotidianamente. Na defesa do que é vivo e fluido, junto a Gonçalves e Peixoto (2016, p. 2013), analisamos que:

Os conhecimentos são produzidos numa relação de interdependência, em uma dinâmica entre: o pessoal, o social e a cultura. Nesse sentido, as relações e movimentos que compõem o cotidiano escolar, sobretudo a tessitura cotidiana do currículo, podem ser concebidas como meio de transformação, de confronto e negociação de saberes e conhecimentos. Portanto, ao considerarmos a diversidade de ações, interações e significados que assumimos em tempos atuais, consideramos não apenas um currículo, mas múltiplos currículos em permanente criação, assumindo a complexidade da vida cotidiana e suas experiências. Diálogos e redes de conhecimentos tecidas na comunhão e na divergência discursivas. Com isso, mais do que um mero documento norteador, os currículos que se enveredam nas artes de fazer do ordinário são aqueles viabilizados pelas redes de sujeitos e suas subjetividades. Apostamos na necessidade de desinvisibilizar a existência de currículos que se abrem à ação e ao pensamento do mundo pós-moderno e pelo vadiar da vida cotidiana.

Por tratarmos do currículo nas perspectivas macro e micro, a BNCC precisa ser aqui intensamente debatida. Como a política governamental direcionadora da EI e do EF em evidência, questionamos, juntamente com Barreiros (2017), em “Base Nacional

Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas”, que a atualidade desse documento não é efetiva se analisarmos que, desde a década de 1980, já se manifestavam esforços para que ela fosse construída.

Assim, a deliberação de que se estabelecessem conteúdos mínimos para o ensino fundamental foi a proposta da Constituição de 1988 e, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, por sua vez, orientou que os currículos do EF e médio tivessem uma base nacional comum. Em 2013, esse direcionamento se estendeu à EI devido à Lei nº 12.796 que, alterando a LDB, incluiu essa etapa como pertencente à educação básica.

Trazendo a BNCC para o cenário da atualidade de sua efetivação, os movimentos de sua consolidação iniciam-se mais fortemente em 25 de junho de 2014, com a Lei 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Das vinte metas do Plano, quatro delas tratam da BNCC, fato que carimba o PNE como um instrumento que legitima a política curricular da Base. Ficam mais evidentes as relações de poder que a BNCC carrega, sendo postulada como o recurso necessário para a qualidade educacional e melhoria dos índices e rendimentos em todas as etapas e modalidades da educação básica. Um exemplo disso, trazido por Barreiros (2017, p. 2), é a meta 7 do PNE, na qual a BNCC é tratada como estratégia:

O discurso de ‘estabelecer e implantar’ reforça a ação política e as estratégias de se estabelecer um currículo que ao mesmo tempo precisa dialogar com os sujeitos, mas que vincula currículo, avaliação e qualidade de ensino, tendo na BNCC a estratégia central para alcançar a Meta 7 do Plano Nacional: ‘fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem’ (BRASIL, 2014, p. 61) de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.

Barreiros (2017) mostra a Base e o seu discurso de unificação do currículo nacional que, por meio de uma construção polêmica e nada fidedigna, isolaram os sujeitos da escola de se inteirarem do que estava sendo feito para eles mesmos usarem, pois “A nosso ver, o fato de se fazer uma consulta pública não garante um movimento de construção coletiva, visto que as ações de sujeitos possuem ‘pesos e medidas’ distintos” (BARREIROS, 2017, p. 6). Assim, “[...] cria-se a ideia ou mito de direito à participação, de democracia” (Ibidem, p. 7).

Dessa forma, valemo-nos das reflexões de Barreiros (2017) em diversas questões sobre a BNCC que também nos afligem, para mover os fios desta pesquisa. São inquietações como: a não transparência do processo de sua estruturação; a participação de instituições privadas e grupos empresariais no processo de construção da Base; o filantropismo mascarado que torna a educação um negócio; a desvinculação de instituições públicas importantes, dos grupos de pesquisa, das universidades públicas e das associações como a ANPEd e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) que têm longo percurso nos estudos de currículo; a desqualificação do professor, entre tantas imposições trazidas nesse documento. Nossa voz se une a de Barreiros (2017, p. 16) para dizer que: “[...] acreditamos que nossas escolas já possuem currículo.”

Problematizando a BNCC, especificamente na primeira etapa da educação básica, Campos (2017) faz um “Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis”, título do seu trabalho encomendado para a Reunião da ANPEd Nacional de 2017. A autora aponta uma análise crítica à trajetória das políticas de EI a partir da Constituição de 1988, chegando à Base. Segundo a pesquisadora, a proposição da BNCC como currículo único para todo Brasil, “[...] provocou grandes celeumas, desde a rejeição a uma proposta desse teor até as críticas realizadas sobre as duas primeiras versões do documento, e, com os últimos acontecimentos políticos, as mudanças introduzidas na terceira versão [...]” (CAMPOS, 2017, p. 7).

Diante disso, a autora aprofunda ainda mais a sua discussão ao afirmar que “Evidentemente, é sempre mais fácil tentar classificar os ‘currículos prescritos’, do que avaliar os currículos realmente praticados” (CAMPOS, 2017, p. 9), o que nos leva a concordar com tal assertiva na medida em que nos aproximamos das complexidades dos currículos que de fato acontecem. Essa proximidade evidencia a dificuldade de mensurar, medir e classificar os cotidianos curriculares em sua potência contaminadora e, talvez, seja por isso que os currículos oficiais são mais “bem aceitos”: eles permitem verificação. Os currículos praticados muitas vezes escapam das representações.

Falar da composição das duas primeiras etapas de ensino da educação básica também diz respeito aos discursos legitimados sobre a inclusão da criança de seis anos como pertencente ao primeiro ano do EF com duração de nove anos. Mota (2012, p. 1), em sua pesquisa intitulada “Da educação infantil para o ensino fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de seis anos” aponta e questiona que:

A obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental provocou uma série de reestruturações e interrogações no que diz respeito ao primeiro ano desse nível educacional. Novos embates, novas lutas, novos jogos de poder, em que estão implicadas outras verdades sobre esses dois níveis educacionais. O que acontece com a infância e a Educação Infantil? E ainda, como as condições contemporâneas contribuem para tecer o Ensino Fundamental de nove anos?

Muitas são as perguntas e poucas são as respostas, pois o que nos interessa é o que impulsiona a pensar. Consideramos que mudanças ocorrem a todo momento e isso é característico da educação cotidiana. Assim, com a entrada da criança de seis anos no EF, uma dessas modificações se refere aos lugares que a criança ocupa. Mudam, dessa maneira, as perspectivas sobre os espaços e os tempos na escola que recebe esse aluno, sendo esses elementos importantes para discutir os processos de subjetivação. O tempo que marca o ritmo e o espaço considerado na educação ainda estão muito relacionados ao que foi hegemonicamente impregnado pelos modos modernos de organização da sociedade:

Com tais considerações sobre o tempo e o espaço, é possível afirmar que a partir da Modernidade começa a ser necessário que tudo seja, então, ordenado, dividido, planejado. E isso seria feito por meio de critérios de otimização do tempo numa distribuição adequada do espaço. É nesse sentido que, na Modernidade, infância e escola ganham um novo significado. É na escola que as crianças aprendem conhecimentos, mas principal e primeiramente, aprendem a usar o tempo e o espaço. Daí a importância do processo de disciplinamento que é atribuído à escola na Modernidade [...]. Para o espaço disciplinar o que importa é a redistribuição dos indivíduos no espaço, onde cada indivíduo tem o seu lugar, uma determinada localização no interior de cada conjunto. O tempo disciplinar também se impõe na prática pedagógica operando uma separação entre o tempo de aprendizagem e o tempo de trabalho e de vida adulta. E, também, na escola lentamente vai ocorrendo uma separação entre mais velhos e mais jovens, a tal ponto que a idade torna-se um critério fundamental na distribuição dos alunos no espaço escolar (MOTA, 2012, p. 7).

Vemos, portanto, que desde a Modernidade há a severa insistência na separação dos locais, dos espaços, dos tempos, das crianças, dos segmentos de ensino. Entretanto,

em uma inspiração pós-estruturalista apresentada por Mota (2012, p. 9), percebemos que “[...] na Contemporaneidade [...] as fronteiras vão se diluindo ou, então, mudando de lugar, assumindo novos e diferenciados contornos”, o que ao invés de separar, unem ainda mais as etapas de ensino. Pois, “Se antes tínhamos fronteiras tão definidas, tão demarcadas entre esses dois níveis educacionais, hoje percebemos, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, um deslocamento nessas fronteiras” (Ibidem p. 11). Esse deslocar se torna uma potente na afirmação de que o encontro da EI com o EF é possível e necessário, principalmente quando eles dividem os mesmos tempos-espacos, como mostra a pesquisa que desenvolvemos.

“Infância ~~não~~ é brincadeira: tensões na produção curricular no contexto da escola” é o nome do artigo de Drummond (2016) no qual nos são feitas provocações desde o título, que apresenta a palavra “não” riscada. Essa rasura é explicada pela própria autora:

Infância não é brincadeira. [...] Proponho aqui, tomar esta temática, colocando sob rasura o próprio sentido de brincar. O gesto de rasurar, não pretende criar um novo conceito, mas colocar sob suspeita os modos como o brincar vem sendo significado, com vistas problematizar a forma como muitas vezes é concebido o currículo na escola de educação das crianças em que a educação infantil é separada dos anos iniciais do ensino fundamental (DRUMMOND, 2016, p. 1964).

Esse arrojo na escrita, que brinca seriamente com a infância, vem para defender o vínculo existente entre a EI e o EF no sentido de que não são iguais e também não se opõem. Essas etapas se coengendram e, por mais que a BNCC venha com uma proposta que busca descaracterizar a infância e apresentar a EI e o EF, o brincar e o aprender, de formas dicotômicas, é preciso “[...] esquecermos, por hora, a segmentação pela qual organizamos a educação básica nacional, para pensarmos a educação das crianças” (DRUMMOND, 2016, p. 1966). Isso significa uma profunda necessidade de nos afastarmos do “[...] entendimento da ‘infância como um dever ser’, para tentarmos pensar a infância como devir” (Ibidem, p. 1966).

Tratando desse território denominado infância, nossa pesquisa intenciona realçar os processos de produção curricular na fronteira educação infantil-ensino fundamental,

considerando esse interstício como um *terceiro espaço*, de desacordos e descontinuidades, de cultura como enunciação e não como fixação. Espaço virtual, impalpável e carregado de ressignificações e negociações que explodem em produção de currículo.

Esse espaço imanente coloca diante de nós “[...] a necessidade de romper com o modo como a própria escola organiza-se, em que estrutura o trabalho pedagógico escolar, fundamentado na idade, nas ‘datas de corte’, na ‘idade certa’. A organização etária, sequencial, ordenada e hierárquica” (DRUMMOND, 2016, p. 1967). Isso é claramente observável nas políticas educacionais e nos modos hegemônicos de “fazer” currículo:

Perspectiva possível de ser observada nos documentos normativos da educação nacional. O tempo, como marcador escolar, é considerado em sua dimensão cronológica, linear e via de acesso à ‘qualidade na educação’. [...] O lugar da criança nessa discussão, parece em primeira análise, se reportar a idade certa de matrícula, a idade certa de alfabetizar-se, a idade certa como obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil. As questões do tempo, são postas como balizadoras do currículo como promessa de sucesso (de educação nacional) (DRUMMOND, 2016, p. 1967).

A partir de Bhabha (2011, 2013), a autora nos traz o conceito de *entre-lugar*, um agenciamento que rompe com os binarismos e que destrói qualquer linha divisória. Assim, tensionando o território EF-EI como espaço “[...] ao mesmo tempo desconsertadamente semelhante e diverso” (BHABHA, 2011, p. 82), nos unimos nessa argumentação com Drummond (2016, p. 1968), que também traz inspirações em Kramer (2006), para falar desse tecido de fios frouxos que é o campo curricular, especialmente no que diz respeito à educação na/da/com a infância:

Por esta via, não se trata de nomear como entre-lugar o limite institucionalizado ou um possível espaço vazio entre uma etapa e outra, mas reconhecer que, embora se configurem diferentes etapas da Educação Básica, com especificidades, e se afirmam no contexto educacional em tempos e espaços históricos diferentes, numa separação que tem sido fortalecida por discursos que reforçam esse distanciamento, considero a transição Educação Infantil-Ensino Fundamental espaço potente, entendendo que, do ponto de vista da criança, não há separação (KRAMER, 2006, p. 810), que as especificidades do trabalho de cada uma das etapas não caracterizam polarização, como Kramer (2006) defende que ‘Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso’ (Kramer, 2006, p. 810). Tomei, assim como ponto de reflexão o entre-lugar Educação Infantil-Ensino Fundamental como espaço onde se articulam

possibilidades outras de negociações na produção curricular, nesse sentido, uma passagem intersticial, aceitando as possibilidades de hibridização, que acolhe sem hierarquia suposta ou imposta.

Muitas são as tensões que perpassam o *entre-lugar* EI-EF e aí se encontra, principalmente, a preocupação do trabalho com as linguagens oral e escrita. Isso porque há muitos dissensos sobre o que pode ou não ser promovido com as crianças na EI, no temor que essa etapa se torne uma antecipação/preparação dos alunos para o EF ou ainda que se prejudique a infância com técnicas mecânicas de alfabetização. Correia e Ferreira (2016, p. 168), no texto “Agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!! Não é disso que estamos falando”, partem do pressuposto de que:

Tem sido recorrente na escola da infância, bem como no espaço acadêmico, a polêmica acerca de se alfabetizar ou não crianças pequenas. De forma particular, defendemos [...] não ser essa a função da educação infantil, o que não significa que a criança não deva ser apresentada à linguagem escrita, no entanto, assim como todas as formas de linguagem que precisam estar presentes neste espaço, ela precisa ser vivenciada para além de atividades técnicas, embora nem sempre isso ocorra. A importância de se trabalhar com as linguagens na educação infantil se justifica pelo fato de que a nossa sobrevivência no mundo depende da nossa capacidade de se relacionar e se comunicar, o que acontece por intermédio da linguagem. Nesse sentido, as linguagens são apreendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações com adultos e outras crianças, mas a escola é o espaço privilegiado para que esse aprendizado se intensifique.

Dessa forma, dialogamos com as autoras ao afirmarem que a criança, mesmo na EI, precisa ser conduzida à imersão nas linguagens que estão no mundo, especialmente na sua forma escrita, uma vez que “A linguagem escrita deve e pode ter espaço dentro da escola de educação infantil, assim como as demais formas de linguagem, com o fim para o qual foi criada, como forma de expressão e comunicação com o/a outro/a” (CORREIA; FERREIRA, 2016, p. 171).

Sabemos que a alfabetização não se reduz a uma técnica, mas está relacionada à forma como se possibilita à criança o contato direto com a cultura escrita produzida historicamente, o que não se limita a processos mecânicos. Portanto, as práticas pedagógicas direcionadas às linguagens podem ser observadas com a criança na EI, desde que respeitadas as singularidades e complexidades de cada sujeito-criança.

Na pesquisa realizada pelas autoras, ao ouvirem as professoras da EI, ficou clara a indignação das docentes quando lhes é imposto que não podem dedicar-se ao trabalho com a escrita, já que elas tratam a linguagem como ponto crucial para a democratização do acesso à leitura e escrita:

A predominância da linguagem escrita, [...] encontra legitimidade no discurso das professoras da educação infantil quando estas se posicionam indignadas sobre a desobrigação desta etapa da educação básica com a alfabetização (agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!!), sob o discurso de que estamos contribuindo para a exclusão social das crianças das classes populares, uma vez que ler e escrever é condição para ser considerado cidadão (CORREIA; FERREIRA, 2016, p. 175).

A preocupação das professoras do Maranhão é também encontrada nos caminhos que percorremos até chegar a esta pesquisa, no município que exploramos. Por isso, essa abordagem sobre as múltiplas linguagens principalmente com as professoras na EI e no EF, também é para nós motivo de investigação, para que sejam expostas as concepções de currículo que embasam esse movimento de aquisição da língua escrita, assunto tão controverso, entretanto, necessário e provocador.

“Currículo e linguagem na educação infantil: uma perspectiva pós-crítica” é o trabalho de Oliveira (2016) no qual buscamos indícios para pensar a linguagem na infância como um devir que trilha caminhos desconhecidos e sem resultados pré-estabelecidos, a partir de considerações do currículo escolar na dimensão da diferença. Usando como aporte teórico pesquisadores como Certeau (2014), Corazza (2010), Deleuze (2011), Kohan (2003), Larrosa (1998) e Skliar (2014), o autor fundamenta suas discussões pós-estruturalistas para dizer que:

O que se espera de um currículo da diferença é que ele não aprisione sujeitos e saberes por força de hierarquias, formalidade e regras a serem seguidas; que desconstrua visões estáticas sobre os processos de criação; que desobedeça a linguagem oficial, arriscando-se por linguagens outras nunca ditas; que abra caminhos para aprendizados inventivos, singulares; que possibilite a fruição e a experimentação do novo por meio do jogo da criação (OLIVEIRA, 2016, p. 1980).

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar a linguagem como processo contínuo de criação e que está em meio às padronizações e determinações postuladas pelo currículo molar. Portanto, ressaltamos que, a aquisição da linguagem escrita na EI e

no EF, marcada pela alfabetização, é devir que escapa de representações, uma vez que:

[...] a infância pensada em seu acontecimento, jamais pode ser descrita ou ponderada pelo adulto, pois ela é singular em cada criança. Em suas vivências, as crianças vão se desenvolvendo e se constituindo como sujeitos singulares no mundo, experimentando suas próprias descobertas [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 1988).

Nesse abandono das massificações e na aposta das composições, entender o currículo e suas linguagens como desobediências é o que nos mobiliza e “[...] coloca os sujeitos ‘entre’, sem uma posição definida” (OLIVEIRA, 2016, p. 1986). Isso não significa necessariamente a anulação do currículo que é oficialmente estabelecido, mas de questioná-lo a partir das experiências diárias e suas invenções, desconstruções e táticas. Portanto, a linguagem, como constituinte do ser humano, não pode ser considerada fora dessas condições de fluxo cotidiano.

Nessa ótica, é importante pensar um currículo na educação infantil aberto à multiplicidade da infância, em que as crianças possam vivenciar o diálogo com os outros, transformando o currículo em um currículo, isto é, atento às singularidades do ser falante da linguagem. Assim, pensar um currículo como ser falante na educação infantil, implica um reverberar de vozes, gestos, desejos, recusas, abertura ao outro que se faz ao sabor do encontro e das composições. Um currículo falante possibilita recriar a educação e a infância pela arte da experimentação, uma arte de educar que está longe de ter um fim em sua construção (OLIVEIRA, 2016, p. 1983).

No texto de Cavalieri (2017), “*Significadossentidos* sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola”, a autora nos proporciona importantes considerações a partir de Alves (2001; 2003a; 2010b) e Certeau (2014) sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, inspiração com a qual também nos ocupamos. Ao sondar seus escritos, percebemos aproximações com esta aposta de investigação quando a pesquisadora se propõe a:

[...] narrar o cotidiano de uma escola municipal situada em comunidade da periferia de Juiz de Fora, no que se refere ao processo de inter-relacionamento dos diferentes *significadossentidos* sobre a educação, em contexto de multiplicidade de alunos e alunas, construídos pelos atores praticantes do cotidiano escolar – professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e responsáveis (CAVALIEIRI, 2017, p. 1).

Em sua abordagem metodológica, com o uso de narrativas-imagens, a autora *mergulha* nos cotidianos e trata dos praticantes em seus contextos de multiplicidade e complexidade, considerando ainda, a partir de Certeau (2014), que pesquisar com os cotidianos é falar das minorias, das práticas comuns dos sujeitos em suas *artes de fazer*.

Como recurso de pesquisa, Cavalieri (2017, p. 7), se apropria do termo *conversantes* de Alves (2010b), fazendo a seguinte afirmação: “No caso desta pesquisa, procurei conversar (termo que será utilizado nesse estudo em lugar de entrevistar, a fim de ser coerente com o espírito da metodologia empregada), de forma coletiva (rodas de conversas), com os protagonistas da pesquisa.” Tal declaração se emenda à metodologia assumida neste estudo, o que nos permite uma dada intimidade com o cotidiano, na produção de conversas e narrativas que geram os dados e belezas que constituem a pesquisa.

Podemos ainda, com Cavalieri (2017, p. 13), problematizar o espaço-tempo escola na perspectiva dos professores, alunos e pais, segundo as considerações alcançadas em sua pesquisa:

Para as professoras, o tempo é linear: tempo de iniciar a aula, tempo de encerrar a aula, tempo de aula, dia de aula, bimestre, semestre, ano letivo, tempo de aprovar, tempo de reprovar, tempo de cumprir o programa... Para os alunos e alunas, o tempo é intensivo e simultâneo: tempo de estudar, tempo de brincar, tempo de lazer, tempo de fazer bagunça, tempo de sonhar... E para os pais e mães, o tempo deles para a escola não é prioridade, não há tempo para as reuniões, não há um tempo de encontro e de conversas...

Assim como a autora, procuramos problematizar neste estudo como o tempo e o espaço implicam no contexto cotidiano e quais fatores estão relacionados a eles. Buscaremos, assim, encontrar pistas que nos mostrem quais as concepções de espaço e tempo que permeiam a trama de pesquisa, procurando evidenciar as micropotências não passíveis de mensuração ou modelação nesses tempo-espacos.

Também usando como recurso metodológico as conversas, Campos (2016) evidencia o importante protagonismo dos *praticantes* (CERTEAU, 2014) da vida cotidiana com sua pesquisa nomeada de “Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania

e emancipação social nos currículos *pensadospraticados*". A autora, ao também *mergulhar* (ALVES, 2001) na escola pública, contribui para pensarmos a respeito do currículo como:

[...] o resultado (sempre provisório) de negociações entre o que é imposto pelo poder instituído aos praticantes das escolas e o que lhes é possível tecerem a partir das normas em sua relação com as possibilidades do real. Ou seja, nesse movimento de uso dos produtos, professorxs e alunxs vão 'dando vida' aos currículos, a partir de seus modos de *fazerpensar* e criam e recriam soluções/saberes/práticas cotidianamente, na medida em que usam a seu modo as propostas curriculares submetidas à escola (CAMPOS, 2016, p. 1948).

Dessa forma, a autora ressalta a potência do que é produzido no ordinário da escola e reafirma que "Sobre esses conhecimentos criados cotidianamente pouco sabemos, pois são negligenciados por serem considerados irrelevantes, tanto no âmbito científico quanto no social" (CAMPOS, 2016, p. 1948), o que nos leva ainda mais a querer pesquisar nos/dos/com os cotidianos que, com a investida de tantos pesquisadores, "[...] passaram de algo negligenciável a campo fértil que merecia e deveria ser estudado" (Ibidem, p. 1960). Assim,

A incorporação dos estudos do cotidiano ao campo do currículo trouxe contribuições relevantes, fazendo com que esse *espaçotempo* não fosse mais considerado o domínio da reprodução e da repetição, na medida em que a noção de *usos* atrelada à compreensão do conhecimento em rede redefiniu-o como o *lócus* onde é tecida uma multiplicidade dos conhecimentos. [...] As pesquisas regidas pelo modelo científico cartesiano moderno reduziam o cotidiano apenas ao que nele era quantificável e regulável, mas como o cotidiano não se resume a isso e objetivando entendê-lo em sua complexidade, fizeram-se necessários outros modos de pesquisar (CAMPOS, 2016, p. 1960).

Portanto, cabe a nós também, essa tarefa de pesquisa que desestabiliza a lógica vigente, mostrando, de alguma maneira, que não há apenas um conhecimento válido. Essa forma é a exploração cotidiana que vasculha as miudezas e evidencia como elas brotam nos muros rígidos das políticas prescritivas. Valorizamos os currículos por meio do pesquisar cotidiano que se apresenta, assim, como um outro modo de falar da educação que acontece.

Continuamos a buscar conexões com outros autores que encontramos nesses liames rizomáticos de pesquisa. Nessa caça, esbarramos com Silvestri (2015, p. 01) e com

sua “[...] pesquisa contextualizada em meio à complexidade e as tensões vividas no embate entre as lógicas de uma sala de aula convencional, e a força criadora das crianças rumo à configuração de uma sala de aula inventada”, que nos levam a considerar os processos inventivos possíveis de serem experienciados com as crianças em meio ao rigor existente na educação.

Intitulado “Sala de aula inventada: o que se (re)cria com as crianças”, o texto em questão traz importantes abordagens inspiradas em Alves (2001), Certeau (2013, 2014), Deleuze (1962, 2013), Deleuze e Guattari (2010), Foucault (1971); Kohan (2007) e Najmanovich (2001) para apresentar uma pesquisa que deseja evidenciar “[...] a potência de um processo plural que problematiza a experiência e, no qual, éticas, políticas, estéticas, diferenças e sensibilidades são a base que desafiam as regulações conceituais totalizadoras” (SILVESTRI, 2015, p. 1). Dessa forma, a pesquisa ocorreu em espaços-tempos que:

[...] marcados por descobertas, conversas, interações e, principalmente, por acontecimentos, romperam os roteiros desenhados pela modernidade: separar, medir, classificar, agrupar, rotular.... Na tensão permanente entre lógicas hegemônicas, no confronto de subjetividades, na abertura de espaços polêmicos fortalecemos os significados produzidos na prática da pesquisa e afirmamos o caráter desarticulador dos discursos instituídos. Um caminho privilegiado ao exercício da cidadania, e ao exercício de formulação de proposições que afirmam a diferença como um modo de ser possível - uma diferença afirmada ou a diferença como afirmação da própria vida (SILVESTRI, 2015, p. 2).

A afirmação da vida presente no cotidiano das escolas é o nosso desejo de pesquisa. Caçamos procedimentos teóricos-metodológicos para “fazer com”, por meio de maneiras plurais e singulares com as quais seja possível que as redes de conversações (CARVALHO, 2009) latejem e que os enredos pulsem em atitudes de vida “[...] nos tirando desse certo lugar e nos projetando a outro repleto de incertezas e dos nossos limites teóricos, práticos, existenciais, estéticos, políticos ...” (SILVESTRI, 2015, p. 7). Com a autora, somos animados a idealizar novas formas de pesquisar:

Na tentativa de fraturar as representações instituídas sobre as crianças, aprendemos a construir significados outros de pesquisa que exigiram formas de abordagens não planejadas, não prescritas, feitas de contrassenso, desviantes. Vivemos, sim, um exercício ensaístico de forjar a constituição de

uma rede de subjetividades, nas quais os fios das infâncias são os próprios movimentos da pesquisa (SILVESTRI, 2015, p. 4).

Pesquisar com as crianças, com as professoras e com os demais sujeitos da escola é falar de uma vida que se movimenta no terreno do cotidiano. Dessa forma, assim como Dias, Junior e Silva (2016, p. 3153-3154) “Interessa-nos pensar na relação entre escola e produção de devires, como gênese de pensamentos e deslocamentos jogados aos encontros e vivências na escola, emolduradas por outro sentido do tempo, este designado por ‘aión’”. Esses autores, ao apresentarem o artigo “Pensamento movimento na escola: espaço e tempo por vir”, tiveram como objetivo discutir algumas implicações entre educação e processos de subjetivação cotidianos, problematizando as formas de tempo e de espaço.

Tais apostas são de fundamental valor para esta escrita, uma vez que consideramos o cotidiano como aquele marcado pelo tempo *chrónos*,¹⁸ oportunizado pelo tempo *Kairós* e subjetivamente atravessado pelo tempo *aión*.¹⁹ Portanto, quando somos envolvidos pelas crianças, percebemos que a infância nos convida ao devir, aos acontecimentos, aos agenciamentos, esses que estão diretamente ligados às experiências de um tempo não quantificável, o tempo próprio da subjetividade, apresentado por Deleuze (2015) a nós como *aión*. As colocações dos autores supracitados nos encorajam a problematizar os modelos hegemônicos de educação que são, ao mesmo tempo, coengendrados pelos ritmos moleculares. Nos arriscamos a desconfiar das categorias, das identificações e representações, pois somos em todo momento subjetivados, molar e molecularmente, pois existe:

De um lado a história que conta um conjunto de ações ligadas a uma maioria a um todo macropolítico, um *chrónos*, que não se define pela quantidade, mas sim pelo modelo que se impõe. De outro lado a experiência, a descontinuidade, o devir, o ‘aión’, as minorias, a micropolítica. A experiência se relaciona a um movimento de interrupção, portanto ela sempre marca o novo que surge, que se inicia. Pela sua condição intempestiva, como diria Nietzsche, o devir é sempre ‘micro’, e se define pela falta de modelo, pelo inacabamento, portanto estão sempre em processo. A dimensão do espaço,

¹⁸Esse termo aparecerá escrito nesta pesquisa de diferentes formas, de acordo com o teórico e/ou o ano de publicação. Encontramos essa palavra escrita nas formas: *chronos*, *cronos*, *chrónos* e *crónos*, ainda alternada em iniciais maiúsculas ou minúsculas. Usaremos a grafia de acordo com a expressão de cada autor.

¹⁹Situação semelhante ao explicado na nota anterior, encontramos esta palavra nas grafias: *aion*, *aión*, *aiôn*, também alternadas em iniciais maiúsculas e minúsculas. Procederemos como explicado no item anterior.

própria da Geografia tem a preferência de Deleuze em suas elaborações. Com esta dimensão o autor cria linhas, mapas, planos, segmentos, territórios e movimentos. O autor coloca que os seres - humanos e não humanos – habitam ao mesmo tempo vários espaços. Enquanto indivíduos ou instituições, estamos o tempo todo lidando com espaços da macropolítica, com elementos molares de estruturas Estatais, binárias e concêntricas e ao mesmo tempo da micropolítica, com elementos moleculares, múltiplos não concêntricos (DIAS; JUNIOR; SILVA, 2016, p. 3163).

Junto aos autores, esperamos escorregar por entre as fissuras cotidianas, deixando aparecer a intensidade da vida que está presente nas micro-macropolíticas, mostrando que essas estruturas não se opõem.

As formas molares tendem a ser totalizantes e a determinar os movimentos, enquanto as estruturas moleculares fogem desta totalização, vazam e buscam a conexão com a diversidade. Estamos diante destas duas estruturas no espaço da escola o tempo todo. Ela é em si, uma instituição macro e totalizadora e ao mesmo tempo micro e múltipla. Portanto, é constitutivo da escola ser este espaço duplo de vivência. De modo que é dentro desta estrutura macro que abrem-se, encontram-se as brechas para os acontecimentos. O que se deseja é que cada escola seja um dispositivo de interrupção no modo de pensar contemporâneo. Que cada espaço escolar seja um espaço de resistência à paralisia dos corpos e pensamento (DIAS; JUNIOR; SILVA, 2016, p. 3163).

Em atitude de espreita, torcemos o pensamento no desejo de considerar o currículo atravessado por linhas menores. Nesse propósito de interrupção da linearidade das perspectivas totalizantes, as contribuições de Brito e Corrêa (2016) com o texto “Currículo *menor* em ciências: incursões pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari”, adornam os nossos escritos com suas propostas de pensar um currículo que funciona em práticas minoritárias. As pesquisadoras trazem:

[...] o conceito ‘menor’ para pensar um currículo de ciências, tomando como base a obra ‘Kafka: por uma literatura menor’ (1977). Nela, Deleuze e Guattari trazem o conceito ‘menor’, ressaltando a literatura menor não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma língua maior, tendo como uma das características um forte componente de desterritorialização. Tais conceitos são atravessados pelo conceito da diferença, conceito maior apresentado por Deleuze (BRITO; CORRÊA, 2016, p. 2036).

Tratando das aulas de ciências, as autoras destacam ser possível vislumbrar um currículo transpassado pelas forças e movimentos que estão para além do legitimado, em uma zona de múltiplos atravessamentos, com entradas e saídas, brechas e margens, atalhos e cortes. Deslocamos o foco nas ciências, deslizando as reflexões

das autoras para esta pesquisa, que se inquieta com a língua menor, com a minoração, com o currículo menor como ato político, de forma a tensionar esses movimentos pelas linhas das diferenças.

Nessa aposta, o maior não anula o menor, e vice-versa, pois “Não há aí uma dualidade entre maior/menor. Para Deleuze e Guattari, é na existência do maior que o menor se sustenta” (BRITO; CORRÊA, 2016, p. 2037). Assim, nesse devir minoritário, a linha de fuga não está na compreensão ou na interpretação do currículo, mas no olhar a respeito do que ele pode, do que é capaz, quando perpassado pelas práticas minoritárias.

Brito e Corrêa (2016, p. 2034), entendem “[...] a sala de aula como um espaço de coletivo de forças que age por meio de agenciamentos, que produz subjetividades nos estudantes desde a infância”, afirmação que nos faz perceber o currículo cotidiano como “[...] algo que se constitui na experiência, significa compreendê-lo para além da formalidade ou a formalização das rotinas empreendidas nas escolas, pois para além de relatórios, projetos, conteúdos e disciplinas, existem sujeitos que produzem acontecimentos” (ibidem, p. 2039).

Desejamos assumir esse território da imanência que é o cotidiano em “Uma subversão às perspectivas representacionais de um currículo que está a serviço da identidade para assumir o lugar da diferença” (BRITO; CORRÊA, 2016, p. 2039). Apreciamos as observações atentas dessas autoras e desterritorializamos suas ideias para o este campo de problematizações, pretendendo reterritorializá-las, assim como elas e para além delas, para criar outras possibilidades no encontro da EI com o EF, sem renunciar o currículo oficial/maior, mas adotando os currículos das minorias, nas dobras movediças da educação.

Valemo-nos, ainda, do trabalho encomendado de Gallo (2013), apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, chamado “Em torno de uma educação menor: variáveis e variações”, para ampliar a discussão sobre o conceito “menor”, um dos principais e mais potentes fios dessa trama dissertativa. Questionando o projeto da Modernidade, defendido por alguns como findado e por outros como ainda em vigor, Gallo (2013)

nos traz reflexões a respeito da escola marcada pelas postulações “maiores” modernas que tendem a buscar modelos únicos e universais, baseados em uma ciência maior. Então, Gallo (2013, p. 3) nos propõe:

[...] e se pensarmos a educação em outro registro? E se não buscarmos a maioridade? Seria possível traçar linhas de fuga a esse processo educativo moderno, pensado em modo maior? Qual a potência de se pensar o menor na educação, ou, em outras palavras, de se pensar a educação como arte menor?

A provocação do autor é também a nossa, na medida em que buscamos conceber a possibilidade de uma educação menor e gaguejante por dentro dessa educação maior e dominante, pois “O cotidiano escolar, como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga” (GALLO, 2013, p. 11). Gallo (2013) salienta que “maior” e “menor” não existem em oposição, mas têm suas características próprias e o menor se apresenta também como pertencente ao cotidiano atravessado por multiplicidades. Assim,

[...] a educação menor compreendida como o trabalho cotidiano do professor, na ‘solidão povoada’ de sua sala de aula, numa produção coletiva com seus alunos, além e aquém de toda política educacional, de todo projeto político-pedagógico, de qualquer plano ou modelo de ação. A educação menor pensada como invenção cotidiana do fazer pedagógico (GALLO, 2013, p. 8).

Portanto, na perspectiva de que a educação menor segue a teoria dos fluxos e a educação maior baseia-se na teoria dos sólidos, podemos dizer que os professores e alunos vivem cotidianamente em meio às padronizações, fraturadas pelas ações menores. Mesmo com os modelos da ciência régia, a educação menor permanece singular e desviante, pois “Aí está, provavelmente, a principal característica do menor: ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído” (GALLO, 2013, p. 4).

“Currículos, pesquisas e produções cotidianas” é o título da pesquisa de Gonçalves e Rodrigues (2016) que se aproxima de nossas intenções *pesquisantes* ao nos despertar para as disputas que fazem parte do processo de interrogação com o cotidiano. Corroboram nos estudos do currículo que é tecido e destecido para, assim, “Pensar o cotidiano como espaço que é construído pelas práticas e pelas políticas que

movimentam a teoria do lugar sabido, instaurando no *espaçotempo* da escola outra noção de tempo e aprendizagem” (GONÇALVES; RODRIGUES, 2016, p. 1790), não havendo possibilidade para “[...] nos conformarmos, quando pensamos nos cotidianos dos espaços escolares, com as explicações sobre uma escola homogênea e homogeneizante” (ibidem, p. 1790).

“Fios... Enredamentos... Redes... Tessituras de conhecimentos... de práticas... de culturas... de saberes... de fazeres... *dentrofora* da escola. Seria o surgimento de novos conceitos educacionais? Ou um mundo novo a ser desbravado?” (PREZOTTI, SANTOS, 2016, p. 1916). Com tais inquietações, embalamos este trabalho com Prezotti e Santos (2016) no texto “A potência do devir jovem: um currículo-vida pensado na complexidade das redes de *saberesfazeres*”, para ensaiar uma escrita que intensifique a existência.

Os autores, baseados em Ferraço (2008), abordam as *redes de sentidos* que perpassam o cotidiano e que dão vida ao currículo que pesquisamos. Em Bhabha (2013), apresentam o *entre-lugar de traduções e experiências* existentes nesse *terceiro espaço* que desloca os modos de pensar no cotidiano. Com Deleuze e Parnet (1998) evidenciam o *intermezzo*, o vazio de um espaço de velocidades e lentidões que as *crianças deslizam entre*. A partir de Alves (2008b; 2010b), apontam os movimentos de pesquisa necessários para escorregar pelas redes. E, em Certeau (2014), tratam das *táticas* efetivadas pelos *praticantes* nesse espaço *próprio* daqueles que se reinventam. Com esses referenciais e com Prezotti e Santos (2016, p. 1915), pesquisamos:

Por acreditarmos em uma educação que potencialize vidas, vamos nos descobrindo em processo, buscando nos constituir nas relações de *saberesfazeres* de maneira que evidencie a importância do olhar, do sentir, do experienciar, do viver a diferença em suas múltiplas composições. Descontinuar, problematizar, recontextualizar, produzir o que é de valioso para o ser humano, o seu próprio conhecimento.

Lourenço (2016), no trabalho “O *currículoexperiênciainvenção* como vetor-força para pensar a infância e a docência no cotidiano escolar”, desenha um percurso de pesquisa que tem como pano de fundo a cartografia transpassada pelo uso de imagens, registros de áudio, anotações e as rodas de conversas. Essas táticas

metodológicas, das quais também desejamos nos munir, marcam a movimentação de um itinerário de pesquisa indeterminado, “[...] objetivando evidenciar a participação ativa dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar e, nesse sentido, ampliar nossas possibilidades de produção discursiva acerca dos processos curriculares” (LOURENÇO, 2016, p. 1773). Assim,

[...] diferentes cartografias podem ser produzidas no cotidiano escolar, em diversos sentidos e com distintos caminhos para que possamos nos afetar e afetar o outro no percurso da pesquisa. Considerando que a cartografia não possui regras determinadas e específicas, uma vez que corresponde mais à proposta de acompanhar movimentos – desterritorializações e reterritorializações – do que necessariamente representar um objeto ou ‘a’ realidade, compreendemos que seguir esses fluxos é permitir que os acontecimentos movimentem o percurso da pesquisa e, assim, o cartógrafo se (des)orienta no processo da pesquisa, em sua trajetória (LOURENÇO, 2016, p. 1772).

Pesquisar com os cotidianos exige de nós uma postura de ataque e também de estar à espreita. É ficar atento aos acontecimentos e, ao mesmo tempo, se deixar levar pelos movimentos imanentes. A complexidade de pesquisar “com” está em não ser um mero espectador, que observa para sugar informações, mas que, com rigorosidade e sensibilidade nas dosagens certas (dosagens permitidas pelo próprio cotidiano), experiencie o cotidiano em suas afetações e afecções.

Destacamos que as nossas problematizações não se constituem como receitas para um novo modo de operar nas escolas, mas sim como propostas para *pensarmosfazermos* juntos novas possibilidades de vida para os movimentos curriculares. Movimentos que não precisam professar nada, pois são produzidos como fluxos, na docência e infância como devir. Currículos que não possuem idade certa para aprender e não precisam vir em listas, mas são composições afetivas e imprevisíveis entre docentes e crianças (LOURENÇO, 2016, p. 1784).

Sem seguir ou formular receitas, as composições são sempre bem-vindas e é com elas que lidamos, imprevisivelmente. Nesse campo de composição, não há prescrição sobre o que, como ou onde se deve ensinar ou aprender. Na verdade, a palavra “deve” nem “deve” aparecer no vocabulário de quem pesquisa a partir dos fluxos cartográficos.

No texto de Pantoja (2017), “Movimentos cartográficos de um currículo artífice”, dentre as vastas contribuições, destacamos a sua investida no campo epistemológico pós-

estruturalista do pensamento da diferença deleuziano. O princípio da multiplicidade aparece na escritura do autor para destacar os infinitos pontos de conexões assumidos no rizoma e colocar sob desconfiança o sistema arbóreo, sendo o seu e o nosso objetivo de escrita:

[...] compor uma caixa de ferramentas, roubando, traindo, fazendo deslocamentos com a educação e a pesquisa educacional, não em busca de um caminho estriado, ou repousar em pensamentos arbóreos e sedentários deste campo, esticando uma linha reta entre teoria e empiria, tentando provar ou mesmo certificar um referencial teórico, em vez disso, deixar a linha se desenrolar, fazer contornos extensivos e intensivos, dançar, enrolar-se sobre si mesma, emaranhar-se, perder-se em um labirinto, em conexões rizomáticas, traçar mapas. Produzir algo novo, um pouco de possível (PANTOJA, 2017, p. 3).

Com tantas contribuições dos autores-pesquisadores-professores que formam o mapa desta pesquisa, podemos arriscar em dizer que o pesquisador é aquele que anda, a todo momento, em uma linha tênue e bamba, equilibrando-se para não cair na emboscada das representações. Ser esse pesquisador-cartógrafo é uma possibilidade de produzir conhecimentos, de forçar o pensamento e de, ao ser enredado pelo que pesquisa, compor com os sujeitos do cotidiano e, sem se dar conta, se tornar um deles. Nesse ponto, não sabemos se somos nós que pesquisamos ou se somos nós os pesquisados. Enfim, desvendar esse mistério não nos interessa, queremos apenas continuar seduzidos por esses “nós”.

Para ampliar os nossos questionamentos *pesquisantes*, vamos em algumas direções um tanto quanto diferentes dos vários intercessores da nossa revisão de literatura. No processo de busca das fontes que pudessem embasar esta escrita, sentimos uma certa adversidade para encontrar autores que pensassem os processos de ruptura e descontinuidade como potencializadores na ida da criança da EI para o EF, especificamente. Também não encontramos estudiosos que tratassem a alfabetização como a aliança essencial entre a EI e o EF, tão defendida pelos documentos curriculares balizadores da educação brasileira e questionada por nós nesta pesquisa.

Dessa forma, notamos que o ineditismo de nossas contribuições vai em direção às problematizações acerca do entrelugar EF-EI como espaço tensionado e cheio de

produções curriculares embaraçadas pelas composições e afastamentos dos sujeitos que constituem o cotidiano de uma EMEIEF. Além disso, os processos de aprendizagens são o tempo todo transpassados nas etapas de ensino, o que torna impossível a categorização do que seja um currículo exclusivamente de um segmento ou de outro. São múltiplos currículos provisórios que não se restringem a uma ou a outra etapa particularmente. São currículos transversalizados.

Ainda problematizamos neste estudo, um pouco mais a fundo, a respeito das concepções sobre a relação entre molar e molecular na escola. Por tensionarmos as DCNs e a BNCC com suas apostas modernas de uma educação que se faça linear e ininterrupta entre a EI e o EF, trazendo a alfabetização como a ponte para que isso aconteça, examinamos que no tecido curricular cotidiano as produções se dão nas relações entre micro e macro, não havendo separação entre tais estruturas.

Mesmo com a defesa de que nas micropolíticas as intensidades sejam mais intrigantes, consideramos que os poderes molar e molecular existem na própria micropolítica, uma vez que essa pode ser dominante e ter suas imposições. Assim, buscaremos abordar a micro e a macropolítica na perspectiva de que elas se fundem a tal ponto que fica difícil definir onde uma termina e onde a outra começa. Na verdade, nem desejamos definir início ou fim de qualquer coisa. O que queremos é que as núpcias entre micro e macro movimentem o pensamento e nos façam evidenciar os efeitos produzidos no currículo a partir dessa relação de intimidade e de força.

Acreditamos nos detalhes cotidianos que são produzidos transversalmente numa escala menor, por gente que (re)existe. Sutilezas que não aparecem nas grandes políticas curriculares, mas que podem e precisam aparecer com toda força em pesquisas “menores” como esta. Na imanência da indissociabilidade entre EF-EI, as investidas de uma Base Nacional não envolvem todas as miudezas fabricadas nos cotidianos e nem conseguem controlar as ações dos sujeitos que nele praticam.

Portanto, nos colocamos no meio dos autores e buscamos a oportunidade de conversar com estudiosos que, assim como a nós, primam por uma educação nômade, que se desloca o tempo todo e vive, mesmo com as perdas de um currículo-

maior-único. Podemos dizer que pesquisamos por fios outros, talvez diferentes, mas que também desejam compor essa cartografia amplificada que é a pesquisa com os cotidianos.

Esta aposta, por vezes parecida, por vezes desigual, se distingue para pesquisar novos modos de dizer o que podem os currículos tecidos nos cotidianos escolares. Consideramos que, no devir-criança, não há separação ou idades para as aprendizagens, muito menos para a alfabetização, pois temos comunhões e divergências de infâncias que dividem o mesmo espaço-tempo, entretanto, com desejos próprios atravessados pelas suas singularizações e individuações.

Ressaltamos, ao fim desta possível revisão de literatura, a importância de nos alimentarmos desses campos problemáticos que também foram exequíveis, na gratidão pelos encaminhamentos que eles nos permitem, aos quais, talvez sozinhos, não pudéssemos percorrer. Este texto também se constitui, portanto, por meio destas composições, que aparecem como inspiração ao longo de toda escrita. Contudo, os estudos que destacamos foram os que conseguimos captar e identificar correlações, mas, admitimos que outras pesquisas relevantes podem ter escapado de nós.

Com efeito, esses trabalhos se tornam, neste momento, os que estimamos e produzem sentidos, pois, ao nos encontrar, fomos afetados por eles. Importa dizer, também, que a opção apresentada aqui é apenas uma das tantas possíveis. É preciso sempre expandir os questionamentos, problematizando os cotidianos e desdobrando os acontecimentos a partir de outras perspectivas também inacabadas.

4 DELIMITANDO OS INTERCESSORES CONCEITUAIS

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 2013, p. 160).

Para colaborar nas conexões desta pesquisa que tem como princípio os currículos tecidos com os cotidianos de uma EMEIEF, é preciso entrelaçar uma escrita a partir de algumas ideias-força de intercessores pós-estruturalistas que contribuem com importantes questões engendradas às práticas educativas nas redes curriculares e que subvertem, com a potência dos seus escritos-pesquisas, a herança da racionalidade moderna e as normatizações instituídas pelos sistemas de ensino nos entrelugares que estamos discutindo.

Até aqui, no decorrer das argumentações, foi possível notar que já apresentamos muitos elementos dos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos. Manifestamos conceitos, a estética de escrita como uma aposta, falamos um pouco do espaço-tempo de atuação, etc. Objetivamos, portanto, uma pesquisa com campos um tanto quanto indefinidos, não-lineares, mas entrecruzados, nos quais as abordagens acabam por se misturar ao longo do texto, devido à multiplicidade que acontece pela experiência de uma escrita em bando:

Ser um 'bando': os bandos vivem os piores perigos, [...] mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito [...], que já não é de ninguém, mas está 'entre' todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8-9).

Contamos com uma matilha que não nos deixa sozinhos e faz a diferença valer a pena. Portanto, na aposta de uma escrita enredada precisamos, neste momento, esmiuçar um pouco mais a fundo as contribuições em que nos inspiramos, delineando de maneira mais específica como elas dão vigor às argumentações/problematizações, para demarcarmos, assim, este território composto por conceitos intensificadores.

Muito valorizado por nós, o conceito de *entrelugar* (ou *entre-lugar*), que inclusive compõe o título desta pesquisa, é uma referência trazida por Bhabha (1996, 2011,

2013) caracterizada como um espaço intervalar em que ocorrem as negociações e as manifestações culturais mais intensas, mesmo que esse espaço não seja físico ou definido. Os entrelugares se manifestam nas fronteiras das diferentes realidades e podem ser considerados como que pensamentos prévios, construídos nas bordas. Bhabha (1996) usa a expressão *terceiro espaço* para falar dessa zona de conflitos e tensionamentos, cujos sentidos e efeitos não podem ser medidos nem rastreados. Bhabha (1996, p. 36-37) prestigia esse terceiro espaço como sendo um sinônimo das redes hibridizantes:

Mas para mim a importância da hibridização não é ser capaz de rastrear os dois momentos originais dos quais emerge um terceiro, para mim a hibridização é o 'terceiro espaço' que permite a outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido.

Os dois momentos originais, neste caso, são a EI e o EF que, nas trocas intensas em uma EMEIEF, derivam um novo território, um entre-momento que não quer fazer referência somente a uma ou à outra etapa de educação, mas quer ser manifestado no *intermezzo* (DELEUZE, GUATTARI, 2011), ou seja, criado entre elas. Nesta pesquisa que investe no que é feito cotidianamente, esse entre-tempo movimenta a educação por meio dos processos constantes de tessituras curriculares que transpassam os anos e turmas envolvidos.

“O conceito entre-lugar, formulado por Bhabha, está relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos se posicionam frente ao poder e como realizam estratégias de empoderamento” (RIBEIRO, 2015, p. 165). Diante disso, tais argumentações referentes ao entrelugar favorecem este estudo porque colaboram conosco na defesa de que os sujeitos invisibilizados pelos padrões arbóreos têm sua grande parcela na constituição do currículo, uma vez que são eles que estão no chão cotidiano negociando, traduzindo, experienciando e constituindo esses espaços-tempos não categorizados, mas antes, hibridizados.

Isso significa que as contribuições de Bhabha (1996, 2011, 2013) são vigorosas para nós que acreditamos que o currículo não acontece em lugar específico ou com dia e hora para acontecer como pretendem determinar as macropolíticas curriculares.

Portanto, na contemporaneidade, pensar nas crianças que habitam uma EMEIEF em boa parte de suas horas semanais, é considerar que os fenômenos fronteiriços têm força suficiente para a sacudir as estruturas dos espaços fixos, permitindo que a cultura da infância se manifeste:

No caso de Bhabha, inserido em ambiente fronteiriço, ele irá propor uma nova teoria sobre as culturas. A partir da literatura, um dos pontos de partida privilegiados pelo autor em suas análises, ele perscruta os interstícios onde ocorrem as movimentações culturais. Lançando mão da literatura produzida nesses lugares, agora definidos por ele como sendo entre-lugares, Bhabha identifica as novas alternativas políticas forjadas pelos sujeitos sócio-históricos habitantes das fronteiras. Os cidadãos e as cidadãs na atualidade, assim como o autor, também são marcados pela experiência vivencial da fronteira (RIBEIRO, 2015, p. 163).

O entrelugar não se adequa a padrões, nem admite a mesmice. Pelo contrário, ele se constitui nas novas possibilidades que acontecem desordenadamente nas fronteiras. Então, nesse campo de forças que é o currículo tecido no *interstício* (BHABHA, 2013) EF-EI, o conceito do autor intensifica esta aposta de pesquisa e traz à tona a vivacidade do que é produzido pelos sujeitos *infantis* e *fundamentais* dentro do cotidiano. Os espaços-tempos das infâncias não têm lugar definido, portanto, suas aprendizagens e conhecimentos estão nesse espaço indefinido que permite a manifestação das complexidades incapturáveis produzidas pelos hibridismos:

A noção de hibridismo revela, por assim dizer, o conceito de entre-lugar. Este, como já referido, se constitui como espaço intersticial, onde significantes e significados se encontram e produzem novos sentidos. Não se trata de uma via média (uma síntese homogênea), mas o estabelecimento de um espaço que supere as polaridades, permanecendo para além das singularidades, 'nem um e nem outro', mas numa hibridização que contesta os espaços de ambos. Entre-lugar, portanto, é acima de tudo um espaço produtivo, onde ocorrem as diversas formas de hibridismos. O entre-lugar é justamente o local da cultura, é seu lócus de enunciação, é o terceiro espaço proveniente do encontro entre significados e significantes (RIBEIRO, 2015, p. 167).

Tratando a escola e a (de)composição da EI com o EF como um entrelugar, em Bhabha (2013, p. 11), nos damos conta de que é preciso aprender a viver nesse "[...] lugar deslizante de onde emerge o discurso híbrido". O conceito de entrelugar se refere, portanto, a um terreno intervalar, lugar intersticial, caminho do meio, zona de contato ou de fronteira. São espaços de misturas inéditas, de entrecruzamentos, de uma etapa *com* a outra, de singularidade nas múltiplas ligações. É uma fonte de criação e de inovação, um movimento presente de transformação ou transposição,

onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não é também totalmente outra. Diferença e repetição. Justaposição.

Isso nos ajuda a pensar o quanto são irrepresentáveis os currículos, os sujeitos, os conhecimentos e tudo mais que habita o interstício EF-EI. A EMEIEF é uma zona de contaminações que, mesmo com as macro-tentativas de categorização de quem e do que lá está, continua insistentemente a ser um entremeio que faz os dois espaços originais, a EF e o EI, não serem mais etapas impermistas, mas (des)organizadas e infectadas uma pela outra.

Por falarmos de currículos que transpassam a EI e o EF, desenvolver sentidos em torno da *transversalidade* é uma boa maneira para considerarmos aqueles *saberesfazeres* que transitam nas redes rizomáticas, sem as representações impostas pelos currículos maiores e arborescentes. Assim, Gallo (2016) compõe com as concepções deleuzo-guattarianas para tratar desse conceito que nos ajuda a pensar como se dá o processo curricular atravessado pelas aprendizagens rizomáticas. Para Gallo (2016, p. 79)

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para a atenção às diferenças e a diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade de saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Esse conceito, desenvolvido no princípio dos anos sessenta por Guattari (1964) e explorado posteriormente em parceria com Deleuze, integra as possibilidades da pesquisa por se tratar de um artifício indispensável para se problematizar o paradigma arborescente que questionamos. As linhas transversais, que não param de escapar das coordenadas, questionam o pensamento-árvore baseado em princípios sólidos, de verdades absolutas, tal como delimitado pelas hierarquias modernistas hegemônicas e, de modo mais atual e concreto, pela BNCC.

A transversalidade está na intimidade do rizoma e dá vigor às linhas de devires que não se definem, mas brotam pelo meio, em direções perpendiculares e cheias “[...] de agenciamentos capazes de se ramificarem no desejo, de assumirem efetivamente os desejos, de assegurar suas conexões contínuas, suas ligações transversais”

(DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 33). É uma aliança entre os diferentes níveis e entre as diferentes aprendizagens, que hora se abraçam, hora se repelem.

Os movimentos transversais nos ajudam a pensar os trânsitos infantis com toda a movimentação dos seus conhecimentos e dos seus saberes. Assim, as “Comunicações transversais entre linhas diferenciadas embaralham as árvores genealógicas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28) e nos permitem romper com a hierarquização. A mobilidade das ações transversais, como possibilidades de conectar e de cortar, faz com que os currículos da pré-escola e dos anos iniciais sejam percebidos em meio ao caos condizente com a educação contemporânea.

Nas práticas transversais rizomáticas praticadas intencionalmente ou não pelos professores *com* os seus alunos existem, ao mesmo tempo, a verticalidade e a horizontalidade. O saber perpassa, transita, por todas as áreas de conhecimento, reconhecendo o múltiplo e a diferença. As subjetividades plurais e autônomas, em processos constantes de singularização, percorrem pelos fios do rizoma e são pano de fundo para o currículo em movimento de vida.

A transversalidade é, portanto, um conceito/dimensão que pretende superar dois impasses: o de uma verticalidade pura (ou seja, o de uma hierarquização entre pontos e saberes distintos) e de uma simples horizontalidade (ou seja, de conexões somente entre áreas afins e semelhantes). Ela tende a se realizar exatamente quando ocorre uma comunicação e um diálogo entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos (ARANTES, 2009, p. 2593).

A formatação dos sistemas educacionais é superada a cada dia letivo por uma espécie de rebeldia por parte dos docentes e dos discentes, de forma intencional ou não, uma vez que a homogeneização não abarca toda a complexidade do currículo cotidiano produzido pelos *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001). Subversão *individualcoletiva* que opera por acontecimentos cotidianos transversalizados.

Também faz parte desse plano de composição conceitual o uso de *educação menor* (GALLO, 2016), uma ideia-força que adquire valor coletivo e político, movimentando e desterritorializando a *educação maior*. Gallo (2016) forma esse conceito a partir do deslocamento da noção de *literatura menor*, apresentado por Deleuze e Guattari

(2017). Esses autores, no livro “Kafka, por uma literatura menor”, tratam não da criação de uma nova língua ou de uma língua inferior, mas da apropriação de uma língua maior por uma minoria. É a marginalização da língua. É criar outras regras e codificações, gaguejando na própria língua. Garcia e Reis (2015, p.13) explicam para nós os aspectos dessa literatura:

No livro em que analisam a obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari fazem uma análise do que se caracteriza como literatura maior e literatura menor. Colocam três características principais a serem observadas para que se possa identificar uma obra como literatura menor. A primeira é a desterritorialização da língua, pois entendem que toda língua pertence a uma territorialidade física e a literatura menor irá fazer com que as raízes aflorem e flutuem, remetendo o leitor a buscas que escapem desta territorialidade forçada. Sua segunda característica é a ramificação política. Consideram que o próprio ato de existir é um ato político. A terceira característica é que tudo adquire um valor coletivo. Uma literatura menor não fala por si mesma, mas por toda a coletividade.

Gallo (2016) gera outro uso para essas abordagens de Deleuze e Guattari (2017), que são as noções de *educação maior* e de *educação menor*, para falar da produção do conhecimento oficial e regulado, mas também do conhecimento produzido de forma ordinária, que escapa do jogo de regulações. Assim, esses deslocamentos nos ajudam a obter mais elementos para problematizarmos os cotidianos e seus currículos:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores (GALLO, 2016, p. 68).

Gallo (2016) considera que o conceito de literatura menor é um dispositivo revolucionário capaz de dar origem a outros desdobramentos também menores, num ato político de desterritorialização da língua e da educação, com forte apelo ao valor coletivo desses movimentos de revolta. Assim, uma literatura menor nos força a pensar em favor do “currículo menor” que se manifesta nas dobras de um “currículo maior”.

Diante disso, o autor nos apresenta os princípios da educação maior e da menor, elencando a primeira como uma imensa máquina de controle e a segunda como uma máquina de resistência ativada nas microrrelações cotidianas. Nesta pesquisa, esses conceitos tomam forma por meio da BNCC e das DCNs (como imposições maiores e controladoras) e por meio das práticas-políticas dos sujeitos de uma EMEIEF (como linhas de fuga e de subversão), ambas habitando os mesmos espaços-tempos macro-micro:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173).

Entre a educação maior e a menor, está uma relação de complementaridade na qual os currículos menores e maiores se misturam e têm características próprias. Assim, “A educação maior, no campo da macropolítica, está necessariamente investida de relações de poder. A ela cabe gerir e controlar” (GALLO, 2007, p. 28). Junto a ela, “[...] no campo da micropolítica, a educação menor opera mais pelo alisamento do espaço, permitindo o livre fluxo da criação” (ibidem). Portanto:

[...] embora não haja oposição entre educação maior e menor, não raro a educação menor constitui-se como espaço de *resistência* aos atos de educação maior. A educação menor pode ser capturada pela educação maior e ser estratificada, estriada, engessada. Mas, como vimos que o cotidiano opera na ordem do acontecimento, isto é, do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto (GALLO, 2007, p. 28-29).

Devido ao poder impositivo do que é construído nas escalas das macropolíticas, apostamos nas lutas minoritárias e micropolíticas de um currículo também entretecido nas multiplicidades dos detalhes cotidianos, imperceptíveis aos olhos de quem arquiteta os grandes projetos educacionais, tão gelados e distantes do que é vivido coletivamente na escola.

Posto isso, as palavras maior e menor são combinadas ao longo do texto com outros termos como: lógicas, políticas, ciências, linguagens, práticas, entre outras, em uma perspectiva de tensionamento e não de dicotomias, por demarcarmos que maior e

menor não se opõem, mas um está dentro do outro, de forma coengendrada. “Maior” como imposição da sociedade de controle e “menor” como resistência dentro desse mesmo âmbito. Minoria agindo com suas táticas:

Toda a questão gira em torno do fato majoritário. [...] Ele supõe um estado de poder ou de dominação, e não o contrário. É evidente que pode haver mais moscas e mosquitos do que homens, o Homem não deixa de constituir uma medida padrão em relação à qual os homens são necessariamente a maioria. A maioria não designa uma quantidade, mas, antes de tudo, o padrão em relação ao qual as outras quantidades, sejam elas quais forem, serão consideradas menores. Por exemplo, as mulheres e as crianças, os negros e os indígenas etc. serão minoritários em relação ao padrão constituído pelo Homem-branco-cristão-macho-adulto-morador das cidades-americanas ou europeu contemporâneo (Ulysses). Mas, nesse ponto, tudo se inverte. Pois, se a maioria remete a um modelo de poder—histórico, estrutural ou os dois ao mesmo tempo —, é preciso também dizer que todo mundo é minoritário, potencialmente minoritário, na medida em que se desvia desse modelo. (DELEUZE, 2010, p. 59).

Vemos que a maioria não representa um maior número de sujeitos, mas se constitui como padrão e se impõe sobre os grupos minoritários e oprimidos pelas instituições reconhecidas. Da mesma forma, a minoria não é um menor número de sujeitos, pelo contrário, ela é constituída pelas massas, pelos que estão nos guetos, a maior parte da população, subjugada pela maioria. Minoria que tem a ver com o povo, por isso, a nossa opção é por mostrar como a educação menor atravessa e afeta o cotidiano.

O menor, no campo educacional, seja associado a qualquer outro termo, é o que vaza, o que afronta, mesmo estando articulado ao que controla. Não é um termo pejorativo e não tem a ver com pequenez ou inferioridade, mas com o coletivo. Não é negar a educação, mas comportar-se ativamente, adotando uma postura de criação e arriscando-se em caminhos sempre novos.

A criança age na EMEIEF e na educação, de uma forma geral, como a personagem principal na execução de um currículo menor nas microfendas de proliferação. Portanto, cabe agora falarmos do último, mas não menos importante, conceito que dá vida a esta pesquisa: a infância. Na *transversalidade* de uma *educação menor* constituída nos *entrelugares* pré-escola-anos iniciais, a *infância* é um conceito bastante peculiar furtado por nós de Kohan (2003, 2004, 2007, 2010).

Conforme já declaramos nas páginas anteriores, pesquisamos em uma escola localizada em uma periferia de Guarapari/ES, na qual são atendidas crianças do pré I ao quinto ano. Focalizamos as problematizações em torno dos currículos produzidas na ida, na ruptura e na composição da criança que vai da EI para o EF. Note-se: usamos o termo “criança” para sempre deixar expresso que, mesmo em se tratando de sujeitos que se tornam alunos ao ingressarem na educação formalizada, a sua característica primeira, que é a de ser criança, não é abandonada. Diante disso,

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51)

O autor nos incita a pensar por meio das perguntas para que formulemos sentidos para a infância que estejam para além daquela utopia de se preparar a criança para ser o futuro da sociedade. Ela fará o futuro sim, entretanto, isso não retira a importância de considerar o que ela é hoje. Infância para Kohan (2004), então, não se resume a uma questão cronológica, mas como condição de experiência em um tempo *aiónico*:

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra [Aión] temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. [...] Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico* (KOHAN, 2004, p. 54-55).

Esse tempo tão bem vivido pelas crianças interessa a estas discussões para falarmos o quanto precisamos nos desvencilhar da sequencialidade e continuidade impostas para as crianças, forçando-as a transitarem da EI para o EF pela ponte da alfabetização, esta que precisa ser cumprida entre o primeiro e o segundo ano do EF, segundo preconizado pela BNCC. Consideramos uma noção impessoal e subjetiva chamada por Deleuze e Guattari (2012b) de *devir-criança* ou de *blocos de infância* que não dizem respeito à cronologia, pois não há idade demarcada para se afetar por esses agenciamentos:

O devir-criança é também uma máquina de guerra contra o Estado e as instituições do mundo adulto. Ele é um espaço e um tempo de resistência, revolucionário: circula numa outra temporalidade que é habitada pela infância cronológica. O devir-criança não sabe de modelos, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado (KOHAN, 2010, p. 200).

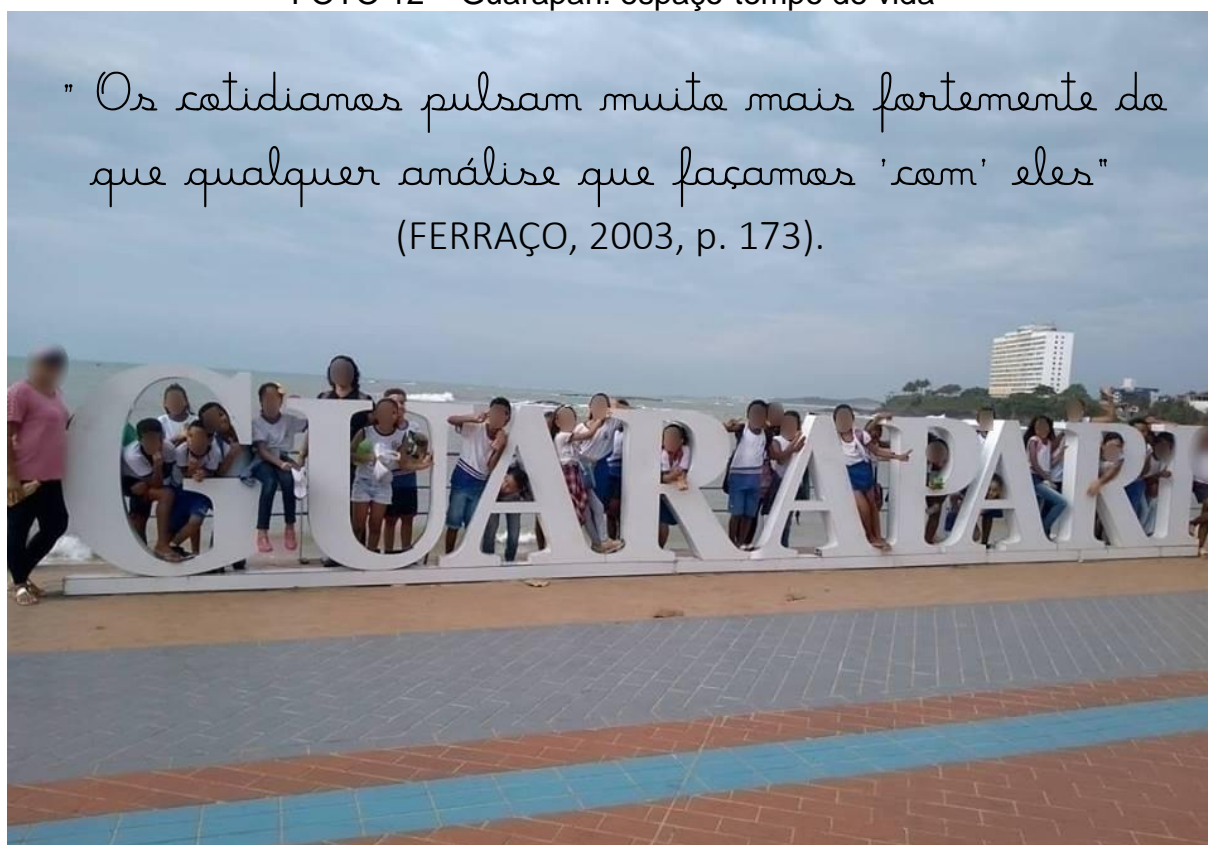
Na realidade de uma macropolítica que limita os processos da língua à uma literatura maior, pensamos que “O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância” (KOHAN, 2004, p. 54), ou seja, as crianças vivem imersas nas potências do uso da língua, sem precisar que os adultos digam qual é o melhor momento para as aprendizagens acontecerem, o que nos leva a considerar que o tempo exato do devir da infância não existe e é descontínuo, pois “[...] o devir é sempre minoritário” (Ibidem, p. 61) e “O devir-criança é uma forma de encontro que marca um alinhamento de fuga a transitar, aberta, intensa” (Ibidem, p. 64).

Os sujeitos orquestrados por esse devir, não cabem nas padronizações curriculares ou linguísticas, pois escapam das lógicas capitalísticas e vão para fora das etapas que desejam que eles cumpram: “Assim, a infância se torna não apenas fase para adquirir a palavra mas, sobretudo, estado latente que habita toda palavra pronunciada, a de uma criança, mas também a de um adulto e a de um ancião, a de qualquer ser humano” (Ibidem. p. 201). Quem aprendeu a falar, a escrever e a ler não fui eu-adulta, mas a criança que eu fui um dia.

5 QUESTÕES METODOLÓGICAS: AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E... ENSINO FUNDAMENTAL E...

5.1 OS ESPAÇOS-TEMPOS DE PESQUISA

FOTO 12 – Guarapari: espaço-tempo de vida



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Ao partirmos do “e” das multiplicidades, nos dedicamos neste platô a escrever a respeito do espaço-tempo de pesquisa: um pouco do cotidiano da EMEIEF “Pequeno Reino”. A composição da EI com o EF constitui esse entrelugar chamado “E.M.E.I.E.F.”, sigla que todas as escolas do município de Guarapari/ES, que atendem às duas modalidades de ensino recebem, a qual ousamos em expandir seus significados.

Guarapari possui atualmente 62 escolas, sendo que 23 atendem a EI e o EF, ao mesmo tempo. Dentre as 23, cinco são chamadas EMPEFs (Escola Municipal

Pluridocente de Ensino Fundamental, que são escolas com número menor de alunos, localizadas em áreas campesinas, algumas com turmas multisseriadas e que têm a etapa da educação infantil) e dezoito são EMEIEFs (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que são unidades escolares maiores, campesinas ou urbanas, com grande número de alunos, nas quais trabalham outros profissionais além do professor e da servente). E por que, com a gama de vinte e três escolas, essa se tornou o nosso tempo-espço para pesquisar? Porque fomos simplesmente escolhidos por ela, uma vez que o encantamento por essa escola já existia muito antes da pesquisa iniciar ou de imaginarmos cursar um mestrado.

FOTO 13 – Acolhida



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Por meio do trabalho que desenvolvemos há alguns anos no setor pedagógico da Semed, os *saberesfazer*s, as ações pedagógicas, os projetos, as comemorações, o acolhimento e o respeito para com a comunidade e com os visitantes, o trabalho em equipe, o clima escolar, as falas dos profissionais a respeito da escola e tudo mais que se imaginar, fizeram com que um carinho envolvesse nossa relação com o cotidiano dessa unidade escolar e, no momento de decidir qual escola seria pesquisada, a fala foi coletiva “Pequeno Reino!”.

FOTO 14 – Carinho



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Um *mergulho* (ALVES, 2001) nos *múltiplos contextos* (ALVES, 2010a) escolares, experienciado nos mais profundos-rasos *espaçostempos* (ALVES, 2001), nos faz admitir que a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) na EMEIEF está atravessada por diferentes movimentos que estão sempre "[...] abrindo brechas que desafiam o instituído" (FERRAÇO, 2005, p. 9), o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação em que investimos, ou seja, complexo por ser tecido junto ao *cotidiano vivido* (FERRAÇO, 2005, p. 31).

Podemos inserir no termo “EMEIEF” muitos outros “e’s” e muitas reticências, porque nesse território se compõem: a educação infantil e... o ensino fundamental e... as docentes e... os gestores e... as mães e... os pais e... os avós e... os bebês e irmãos dos alunos e... as serventes e... os vendedores de produtos e... os amigos da escola e... a Secretaria da Educação e... os trabalhadores da obra da quadra da escola e... a pesquisadora e... os cachorros que também estão sempre presentes nos momentos de entrada e saída, reuniões, eventos, etc., como é possível verificar nas imagens a seguir, em uma reunião de pais e responsáveis e nos momentos de entrada de turno e... Encontros cheios de vida.

FOTO 15 – Reuniões e encontros I



FOTO 16 – Reuniões e encontros II



FOTO 17 – Reuniões e encontros III



FOTO 18 – Reuniões e encontros IV



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Em meio às práticas-políticas de currículo e compondo com o que está proposto tradicionalmente nos documentos prescritivos, estão as *microações cotidianas* (CERTEAU, 2014) que nos ajudam a sustentar a ideia de *complexidade da educação* (FERRAÇO, 2006). Nas problematizações enredadas de uma pesquisa que trata dos praticantes, a vivacidade das múltiplas práticas educativas cotidianas e as redes de currículos negligenciadas pelos sistemas educacionais são discutidas por Ferraço (2011, p.12), que ao trazer a *potência do currículo realizado* nos afirma:

[...] a intenção de ajudar a pensar na potência dos diferentes e múltiplos currículos que estão sendo realizados cotidianamente pelos educadores e pelos alunos, em diferentes contextos escolares, mas não são tidos como legítimos e/ou dignos de importância, uma vez que burlam, escapam, transgridem as metodologias e conteúdos propostos pelos discursos governamentais.

Mergulhar sem boia (ALVES, 2008a) tem sido a tentativa de muitos docentes que, ao romperem a hierarquização que lhes é imposta por uma ideologia advinda da Modernidade, permitem que as práticas do currículo superem a concepção formalista, trazendo aos textos e propostas em circulação nos sistemas, um caráter mais dinâmico, com uma riqueza de elementos voltados para a emancipação dos alunos e da educação. Para Reis (2010), o *mergulho sem boia* defendido por Alves (2008a) fala que:

[...] pensar as escolas e as práticas cotidianas que nelas se desenvolvem sem as 'boias' que o pensamento disciplinarizado e hierarquizado que a modernidade nos oferece exigirá uma ruptura com os saberes prévios a respeito das escolas e do que pensamos (REIS, 2010, p. 3).

Por meio das colocações de Reis (2010), potencializa-se a vida cotidiana imperceptível aos olhos dos pesquisadores e dos responsáveis em criar as formalizações. Pois, nas escolas públicas “[...] há muitas professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das ‘grandes pesquisas’, não há métodos, nem escolas, nem livros ditados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando escolas, os saberes” (REIS, 2010, p. 3).

Dessa forma, nos movemos em direção a uma metodologia inacabada, aberta, que vai se entrecruzando durante todo o processo, sem desejar previsões. Essa é a proposta metodológica que assumimos ao pesquisar com os cotidianos. Assim como

o escopo desta pesquisa, uma metodologia efêmera vai se constituindo em meio, no meio, com o meio. Um risco assumido com coragem para defendermos um modo um tanto quanto anti-hegemônico de pesquisar aquilo que não cabe em protótipos da tendência cientificista moderna hegemônica:

A pluralidade que aqui se faz presente é a da vida cotidiana, que não cabe em único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma prática metodológica ou cotidiana. Acreditamos nela quando optamos por esse modo de pesquisar, buscamos manter nossa coerência, quando assumimos suas múltiplas facetas e possibilidades. Aceitamos o risco que ela nos traz, de jamais permitir conclusões e fechamentos, de jamais permitir afirmar uma certeza metodológica ou epistemológica, porque acreditamos no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanente móvel e não aprisionável, seja a vida cotidiana de todo praticante, seja na produção acadêmica (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA; 2008, p. 16).

Diante disso, *pesquisar com* é a aposta, sabendo que conceitos e problematizações são possíveis mas, ao mesmo passo, admitimos que não existem verdades únicas ou absolutas e nem as queremos fazer existirem. O cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrelaçamentos das redes de relações nos diferentes *espaçotempos* vividos. *Pesquisar com* é a alternativa para superar as tentativas de engessamento das práticas sociais e para admirar a complexidade afeta à cotidianidade.

Neste pesquisar, com Ferraço (2015, p. 69), consideramos a importância do uso das *narrativasimagens* que podem ser entendidas como “[...] as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos”. Desejamos também aproveitar as narrativas dos sujeitos praticantes, pois elas são para nós “[...] uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO; 2003, p. 171).

Aproveitando o ensejo da conversa, a pesquisa utiliza a *arte de conversar* (CERTEAU, 2014) e as *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) por acreditar na potência que esses usos agregam à metodologia, por ser uma artimanha que privilegia as relações em suas redes de subjetividades, na tentativa de capturar elementos que enriqueçam

as argumentações, aliando as teorias acadêmicas ao que de fato acontece nos cotidianos:

[...] a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares-comuns' e jogar com o inventável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (CERTEAU, 2014, p. 49).

Proposta por Deleuze e Guattari (2011), a cartografia se apresenta como outra potente inspiração metodológica a ser utilizada na pesquisa para permitir o desenhar (des)contínuo de uma pesquisa interessada no cotidiano. Apesar do período para o desenvolvimento da dissertação ser relativamente breve para usar com profundidade essa metodologia, ela aparece aqui como um aroma que gostamos de sentir, o que nos incita a perceber melhor as intensidades dos processos e dos movimentos:

[...] procuramos apontar que a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra [...]. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2009, p.73).

Ainda, trazemos para esta conversa em rede, os cinco movimentos de Alves (2003b, 2008a), que se tornam potencializadores das ações do pesquisador que lida com as intensidades cotidianas. A autora nos aponta que, para adentrar com todos os sentidos nas práticas inventivas dos diversos espaços-tempos e valorizar as redes de *saberesfazeres*, precisamos decifrar o pergaminho no/do/com o cotidiano, para que assim seja tecida uma trajetória metodológica diferente daquela impregnada em nós.

Este percurso metodológico se dá por meio do *sentimento do mundo* que nos invade quando permitimos um mergulho sem boia na realidade cotidiana. Assim, é possível *virar de ponta-cabeça* as tais lógicas prontas e acabadas que estão em nós. Se nos dispomos a romper com as estruturas que antes eram fixas, precisamos *beber em todas as fontes*, as mais múltiplas possíveis, para ampliar os conhecimentos sobre o que é fonte de conhecimento, percebendo as minúsculas e repetidas ações cotidianas que não cansam de nos impressionar.

Ainda nos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos de Alves (2003b, 2008a), mergulhamos a fundo quando criamos táticas *para narrar a vida e literaturizar a ciência*, ousando com uma escrita que explicita a complexidade cotidiana esvaziada pela Modernidade. Junto a isso, indispensável no enredamento da pesquisa, está a consideração de que as atraentes no cotidiano são aquelas que praticam tudo que é pesquisado, principalmente as mulheres que compõem e que representam o *ecce femina* e que nós, *professoraspesquisadoras*, não podemos desconsiderar, pois os/as praticantes são aqueles/aquelas quem dão vida aos cotidianos e aos currículos.

5.2 UM “PEQUENO REINO” REPLETO DE GRANDES SONHOS

Falando mais um pouco a respeito da EMEIEF, o “Pequeno Reino” está localizado em um bairro de periferia, cuja região é povoada por famílias em sua maioria de baixo poder aquisitivo. Muitos desses lares são chefiados por mulheres, sejam mães ou avós, nas quais a figura do pai biológico costuma não ser muito vista, por se tratarem de presidiários, ou pais que não assumiram os filhos ou mesmo por terem sido tragados pelo crime e/ou pelas drogas. É uma realidade bastante comum e, desejamos falar um pouco a respeito dela, pelo distanciamento que os discursos oficiais tomam dos currículos cotidianos, justamente por não considerar as diversidades que encontramos dentro de um município. Imagine em um país.

Isso pode ser quantificado, de certa forma, ao tomarmos como exemplo os questionários respondidos pelos alunos do quinto ano, na última Prova Brasil com resultados divulgados (2015).²⁰ Oitenta e sete alunos participantes da prova responderam a cinquenta e uma perguntas que tratam do seu perfil social e econômico, dos estudos e da percepção sobre a escola. Na pergunta dezoito, que está dentro do perfil sociocultural, quando perguntado sobre a mãe, as repostas foram:

²⁰Os dados utilizados sobre a Prova Brasil foram extraídos da Plataforma QEdU, podendo ser conferidos em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2687-guarapari/pessoas/aluno5ano>>. O nosso acesso ocorreu em 07 de maio de 2018.



Percebemos que grande parte dos alunos vivem com suas mães biológicas (87%) o que não acontece com tanta expressividade no caso dos pais. Observando os dados a seguir que tratam dos filhos que moram com os pais, conforme apontamos, as respostas dos alunos na pergunta vinte e dois indicam uma menor presença paterna biológica (67%) em seus lares. Se relacionada à porcentagem de convívio com as mães, constata-se uma diferença de 20% no percentual se compararmos os que moram com a mãe e os que moram com o pai:



Mesmo que as resposta de muitos alunos indiquem que não vivem com o pai biológico, mas moram com outro homem responsável, percebemos que a presença feminina na vida escolar das crianças é sempre mais expressiva. Conforme ilustrado pela imagem da comemoração do dia dos pais promovida pela escola, as mulheres se fazem presentes em massa, mesmo no evento que não é exclusivamente para elas. Além desse enfoque, destacamos o quanto a escola envolve a sua comunidade, sempre com número expressivo de responsáveis nas ações e nos eventos desenvolvidos:

FOTO 19 – Dia dos Pais?



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Os números não representam o foco desta pesquisa e não desejamos validar as ações das avaliações em larga escala. Contudo, como os dados estão disponíveis para acesso público e são passíveis de reflexão, os utilizamos para apresentarmos um pouco do perfil socioeconômico do público que envolve a escola de que estamos falando. Afirmamos que fatores sociais, econômicos e culturais são apenas alguns dos indicadores da realidade dessa escola, não podendo ser analisados isoladamente, pois em um contexto de pesquisa tão complexo, no qual estão envolvidos setecentos e sete alunos, com quinze turmas em cada turno, matutino e vespertino, não podemos analisar esses sujeitos como números, mas como vidas.

" Aqui, nesta escola, nós vendemos um sonho: o sonho do aluno de periferia ter sucesso. Precisamos fazer com que o nosso aluno compre esse sonho."

(Silvia, diretor adjunta da EMEIEF, na reunião geral com os professores no início do ano letivo de 2018).

" *Nesses alunos precisam sonhar...* " Esta é uma das primeiras falas da diretora Nilda no início do ano para o grupo de professores, replicada pelo diretor adjunto, coordenadoras de turno e pedagogas, praticantes que dedicam-se aos sonhos que precisam ser despertados nos alunos que vivem uma realidade humanamente difícil. Realidade de muitos alunos que nunca atravessaram a ponte da cidade que leva ao centro ou, mesmo, que não conhecem as praias, lugares tão característicos da cidade.

FOTO 20 – No “busú”



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Por isso, as ações da escola são para encantar os alunos e para os fazerem preferir a escola às ruas, vislumbrando nela qualquer mínimo lampejo de esperança.

Proporcionar a essas crianças, nem que seja por meio de um passeio pela cidade, a possibilidade de ver que outros mundos existem para além do reduto periférico que experimentam. Sem vitimizá-los, a conversa entre os profissionais e com os alunos é para que a escola seja a abertura de portas que o mundo insiste em fechar. A escola é a chave para outros mundos possíveis! E, assim, vão surgindo exemplos, contados pelos funcionários mais antigos, de ex-alunos que hoje têm sonhos realizados. De alunos que puderam conhecer uma vida de oportunidades e também de histórias daqueles que seguiram um curso não muito favorável. Viva as redes de conversações e a certeza de que roteiros prontos não captam as conversas espontâneas! Viva os cotidianos e tudo do que eles são capazes!

Sonhos de resistência sonhados pelas minorias. Possibilidades e táticas que insistem em superar, com suas forças próprias, as durezas da luta cotidiana. Professor como personagem de transformação, assim como propõe Gallo (2016, p. 61), que se torna imprescindível na vida atual e futura das crianças, um professor militante “[...] que não seria necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade do novo”.

Pequenas conversas entre as professoras, na sala das professoras...

- Meus alunos falam: "Tia, só tenho um caderno". Eu falo "Já bem, meu filho!". Outro fala: "Tia, tenho quatro", e outro: "O meu é do ano passado". Eu falo: "Está tudo ótimo!". O que vier, eu trabalho!

Usar as armas que se tem é uma excelente maneira de lutar. Batalhas que acontecem nas salas de aula e ensinam a todos a lutar ali e em outras guerras vividas. A professora que opera com o que tem, protagoniza uma prática-política de quem não se deixa abater pela falta, pelas diferenças. Educar é um ato político e, o professor militante, fala coletivamente pelas línguas menores:

Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que eles vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro de suas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2016, p. 61).

Esses detalhes percebidos no tempo-espaço EMEIEF, nos dão pistas de que a escola pulsa vida e, por ela ficamos cada vez mais encantados. O que pesquisamos, estudamos e lemos nas teorias que nos pautamos, vão aparecendo no dia a dia da escola, com muita vivacidade. E, para além das teorias, a escola tem nos ensinado a pensar as ações educativas que bambeiam entre o liso e o estriado, no menor que arrebenta o maior, pois os currículos acontecem aí. Trazemos a seguir mais uma fala da direção da escola “Pequeno Reino” ao iniciar o ano letivo apresentando conquistas e metas:

É a diretora Nilda apresenta...

As conquistas:

- ✓ A evasão escolar decresceu;
- ✓ A aprovação subiu;
- ✓ A reprovação diminuiu.

É as metas:

- ⇒ Garantir a alfabetização conforme a BNCC, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Programa Mais Alfabetização, seguindo as Diretrizes do Mec;
- ⇒ Zerar a evasão escolar;
- ⇒ Elevar o Ideb;
- ⇒ Diminuir a retenção/reprovação, de forma progressiva;
- ⇒ Aumentar o número de alunos no Atendimento Escolar Especializado (A.E.E);
- ⇒ Pleitear junto à Semed uma sala de reforço escolar, no contra turno.

Transcrevemos, anteriormente, a fala de uma professora que milita e luta por uma educação permitida a todos, seja com muitos recursos, seja com poucos, como a simples falta de cadernos. Mostramos, ainda, que as conversas iniciais dos gestores com os professores foram para falar de sonhos, mas também de resultados. Essas colocações são para nós a confirmação de que o cotidiano é perpassado pela articulação entre molar e molecular e, mesmo que cada um tenha suas variações, eles compõem a mesma educação. As metas dispostas estão intimamente ligadas à melhora dos índices, estes que, por sua vez, traçam uma régua de medida e comparação entre as escolas, as turmas, as professoras, etc. O que defendemos é que, mesmo em meio a tudo isso, não se consegue eliminar o que é produzido cotidianamente, pois o currículo é composto por linhas de todos os tipos, sejam molares, sejam moleculares.

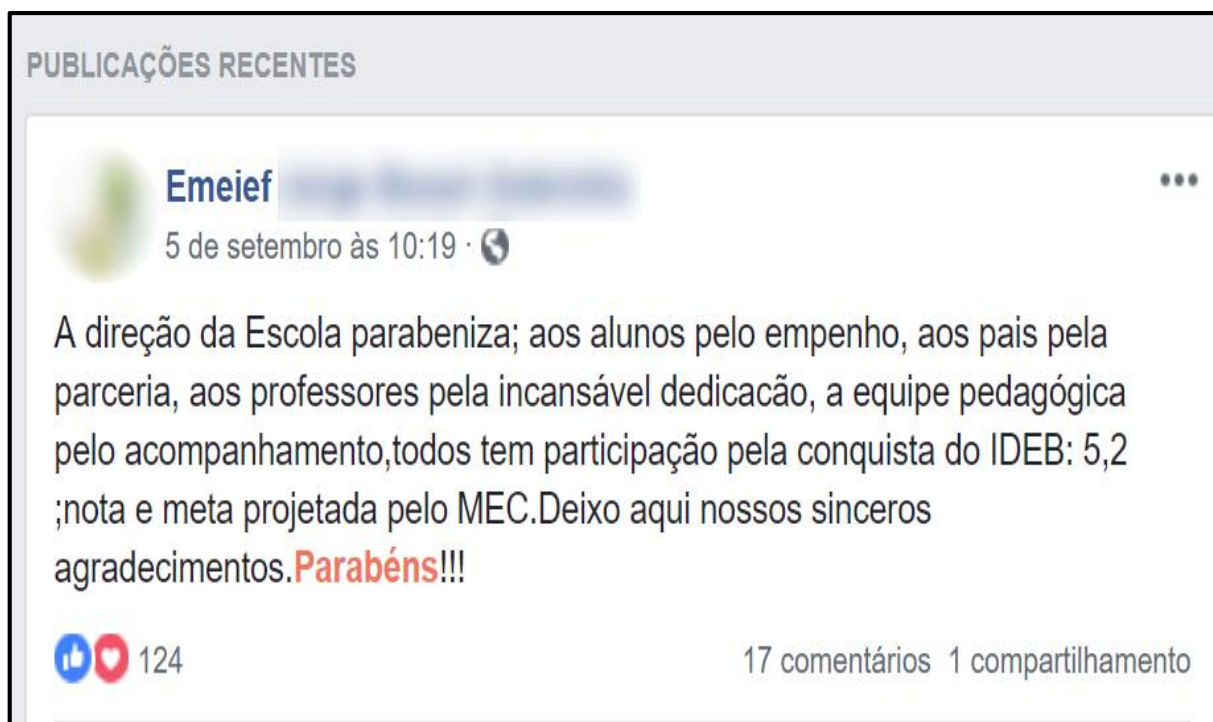
Destacamos, na fala da diretora anteriormente citada: a busca pelo alcance das metas do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²¹ e o ensino conforme o Programa Mais Alfabetização²² e a BNCC, ações de caráter padronizante, com resultados a serem atingidos, nas quais existem tempos e modos para que a aprendizagem/alfabetização aconteçam. Um ensino, portanto, também atravessado por linhas duras. Qual gestor vai desejar que sua escola fique mal colocada nos *rankings* ou que não alcance as metas projetadas?

Os anseios das escolas muitas vezes são planejados para elas por outras pessoas e isso faz parte de um plano muito bem orquestrado para fazer com que todos entrem

²¹Segundo o Portal do MEC o “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. [...] Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. [...] As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos”. Estas informações estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> e o nosso acesso ocorreu em 21 de outubro de 2018.

²²O Programa Mais Alfabetização, instituído pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação criada diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB (com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental), que visa garantir que o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental aconteça nesse período. Entre as principais ações do Programa, está a contratação de auxiliares de sala para as turmas de alfabetização.

nesse jogo de desejar padrões e quantidades, justamente por não ser possível se desvencilhar por total dessas amarras. Vemos a confirmação dos cotidianos atravessados pelas macropolíticas, quando percebemos as concretizações dos resultados do Ideb 2017, comemorados pela escola na sua página em uma rede social, cujo êxito foi festejado com muitos comentários e curtidas:



Vemos que a educação é um misto dessas tantas forças. Não há como negar as imposições da educação maior, mas é preciso compreender que a educação menor acontece em meio à ela. Não julgamos a escola por desejar tais conquistas, porque isso faz parte da educação que ela vivencia e isso responde à pergunta que fizemos anteriormente, confirmando que nenhum gestor gostaria que sua instituição ficasse para trás nas metas. Demonstramos que, junto ao esforço macropolítico, outras ações são possíveis.

A seguir, colamos imagens da festa que a escola realizou no dia 26 de setembro de 2018, “Dia Nacional do Surdo”, com as turmas que têm crianças com esse tipo de necessidade educativa especial. A mesma escola, o mesmo espaço-tempo, movimentado por linhas de fuga e de estratificação. Possibilidades imanadas dos cotidianos, produzidas por aqueles que comemoram cada conquista e cada vida:

FOTO 21 – Vencendo o silêncio I



FOTO 22 – Vencendo o silêncio II



FOTO 23 – Vencendo o silêncio III



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Mais uma vez, com Deleuze e Guattari (2011), sublinhamos a não-oposição e o não-dualismo entre rizoma e árvore, estriado e liso, menor e maior, prescrito e inventado, nômade e sedentário. Essas composições tecem as redes curriculares e constituem nosso espaço-tempo de pesquisa, até porque,

[...] será que nós não restauramos um simples dualismo opondo os mapas aos decalques, como um bom e um mau lado? Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques? Uma multiplicidade não tem seus estratos onde se enraízam unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes, atribuições subjetivas? (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 31).

A escola é essa multiplicidade: de pessoas, de línguas, de práticas-políticas, de agenciamentos, de necessidades inventivas, mas também de necessidades normativas. Elevar o Ideb, ir bem nas avaliações externas, alcançar o que determinam os documentos oficiais, entre outros tantos alvos, fazem parte das transversalidades de uma educação que tem possibilidades de escape e que também tem seu lado controlador. Nada é totalidade, ainda mais quando se fala de infância e dos seus processos transbordantes.

Nesse território chamado EMEIEF, encontramos ações de separação e de abraçamento. O que significa isso? Significa que, prestando atendimento à EI e ao EF, os gestores e a equipe escolar buscam procedimentos para organizar a escola e as etapas de ensino para que tudo funcione da melhor forma possível na tentativa de evitar o caos. Isso é prática comum entre as escolas e entre os gestores que desejam harmonia e tranquilidade durante os turnos para os alunos, responsáveis e professores e não há nada de estranho nisso. Contudo, evidenciamos que, mesmo com tal investida, o caos se manifesta de forma muito mais intensa que a estabilidade desejada.

Portanto, ações de separação foram necessárias para organizar a entrada e saída dos alunos. Como a escola tem dois portões de acesso, dividiu-se a entrada da pré-escola pelo portão de cima, que vai direto para a sala de aula, e do primeiro ao quinto ano pelo portão de baixo, para formarem a fila. Logo ao saberem da mudança para

este ano, as professoras ficaram agitadas por perceberem que iriam ter que adequar suas práticas costumeiras à uma organização nova da escola:

A professora Imês da educação infantil questiona:

- Não vamos mais cantar com as crianças na fila de entrada?

A diretora Nilda propõe:

- Canta na sala! Em fila, eles ficam muito tempo em pé, paradinhos na mesma posição...

A professora Virgínia do ensino fundamental sugere:

- Canta na hora de recreio!

E Nilda pondera:

- Vamos testar. É uma tentativa que será reavaliada em qualquer tempo.

Nos primeiros dias, o caos, que era para ser evitado, imperou. Percebemos que o caos que caotiza é, ao mesmo tempo, nosso aliado e nosso inimigo. Pais e alunos entravam por todos os lados, uns iam para as salas, outros paravam nas escadas, grande parte ficava nos corredores e no pátio. Eram tantos barulhos, tantas risadas, tantas perguntas, tantos choros, tantas vidas!

Todavia, em meio ao caos, não se via ninguém da equipe exaltado, angustiado ou irritado com tudo aquilo. Era só uma questão de tempo... Tudo se ajeitaria, na medida do possível, ou não. Educação menor manifestada, pois ela também tem sua força na desordem, no movimentar-se sem sair do lugar, no fervilhar da vida. Isso é o dia a dia de uma EMEIEF. Isso também é cotidiano. Isso também é educação.

FOTO 24 – Em meio ao caos I



FOTO 25 – Em meio ao caos II



FOTO 26 – Em meio ao caos III



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

6 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS MOVIMENTOS CURRICULARES E AS SUAS RUPTURAS

O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24).

Ao pesquisar com uma EI *territorializada*, que se *desterritorializa* para se *reterritorializar* (DELEUZE; PARNET, 1998) nos anos iniciais do EF, escolhemos problematizar esses fluxos a partir dos campos epistemológicos pós-estruturalistas que discutem tais questões também por meio de perspectivas macro-micro. Nessa abordagem, percebemos a necessidade da valorização das questões moleculares, pois as concepções molares, herança da forma de fazer ciência na Idade Moderna, se impõem hegemonicamente e conquistam espaço nas abordagens dos currículos nacionais:

A questão micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de ‘molar’) se cruza com aquele que chamei de molecular. Entre esses dois níveis, não há uma posição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar a lógica (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 149).

O vetor molar é o que ocupa os discursos e os documentos oficiais, prevendo esse movimento de travessia como algo manipulável, passível de regulação. Junto a essa concepção, ou seja, nas suas dobras, temos as abordagens moleculares, que se afirmam como uma atitude ativa, que nos permitem a aproximação com os espaços-tempos escolares e defendem a dimensão de um currículo que se espraia nos cotidianos da escola. Ambas as investidas são investigadas pelas *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), por considerar essa possibilidade de interpenetração e de não polarização.

Primeiramente, trataremos de algumas pistas da influência do modelo moderno de conceber a educação e os seus processos de consideração de “Um universo estável, onde só são permitidos os deslocamentos reversíveis e as relações lineares” (NAJMANOVICH, 2001, p. 81), para depois discorrermos sobre as alternativas moleculares que se irrompem diante das mesmas questões disparadoras.

As DCNs e a BNCC são os principais documentos norteadores da educação brasileira que abordam a perspectiva da transição da criança que vai da pré-escola para o primeiro ano do EF. Ambas têm propostas que demarcam a divisão entre as etapas de ensino e oferecem modos de tornar essa passagem previsível. Vejamos um dos trechos das DCNs (BRASIL, 2013, p. 20) que trata deste assunto:

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda em seu bojo, as Diretrizes trazem a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010²³ que, no Título VI, orienta sobre a organização da educação básica e propõe, da mesma forma como a citação destacada anteriormente, que:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 63).

Nestes dois recortes das DCNs é possível perceber a preocupação em não haver rupturas na passagem entre as etapas, garantindo que ela seja controlada com ações sequenciais e contínuas para que, assim, não se desenvolvam tensões ou imprevistos. Essas determinações nos mostram como é grande a marca do anseio moderno hegemônico de não permitir que as coisas saiam do eixo, sempre na tentativa de mensurar e objetivar os acontecimentos, inclusive os da escola. A aprendizagem é tomada como previsível e todos os cuidados de sequencialidade devem ser tomados para que a criança transite de uma etapa para a outra, garantindo a não-ruptura.

Essa preocupação em não haver quebras, atende à racionalidade moderna hegemônica, na qual “A invenção da perspectiva linear do renascimento gerou o que poderíamos denominar de ilusão do realismo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 14). As influências da Modernidade cientificista ecoaram na escola de tal período e ainda hoje

²³Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

são pujantes no contexto educacional. Transformou-se a sociedade, o mundo passou pela globalização, as tecnologias invadiram os espaços e a dinâmica do capital cada vez é mais determinante, dando a perceber que “A modernidade fixou as coordenadas, para conceber o possível e o relevante, priorizou o quantitativo e construiu os instrumentos de medida, estabeleceu procedimentos canônicos para fazer as coisas [...]” (NAJMANOVICH, 2001, p. 78).

Da mesma maneira, o currículo oficial não deixa de ser regido pela marcação conceituada na referida Modernidade, na qual as relações entre sujeito e objeto são dicotômicas e operam fortemente nas concepções para a educação, tentando retirar das práticas sociais e culturais sua riqueza e politicidade. A partir desse pensamento rigoroso em relação ao conhecimento, pretende-se regular as relações, o espaço, o tempo, os movimentos, as aprendizagens e todos os processos educacionais.

As políticas prescritivas, neste caso as DCNs, tentam forçar uma ideia de linearidade nos processos que envolvem a EI e a EF. Promovem uma contraposição entre as duas etapas, sem considerar que elas são multiplicidades transversalizadas que, na perspectiva das políticas cotidianas, se encontram e se apartam, com contornos diluídos e fronteiras borradas.

Avançaremos ainda mais nesta discussão ao trazermos à baila a BNCC que, em sua versão homologada em 20 de dezembro de 2017, traz um texto específico intitulado “A transição da educação infantil para o ensino fundamental”. Observemos a perspectiva desse documento para a travessia EI-EF:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 51).

A BNCC firma as suas raízes pivotantes no terreno do equilíbrio. O texto que trata da transição ocupa apenas uma página na versão homologada, o suficiente para insistir na necessidade da manutenção das crianças e seus movimentos bem controlados, sempre na perspectiva de um percurso sem interrupções. Para prever as vias pelas

quais os alunos devem percorrer, essa política de currículo adentra na tentativa da manipulação do trabalho do professor, subestimando a sua atuação e concebendo que todos devem ensinar e, conseqüentemente, aprender de maneira invariável ao ditar “*evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico*”. Porém, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 51) é incessante em categorizar as crianças, enquadrando todas elas no mesmo padrão de equivalência e ordem:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Da mesma maneira como abordado nas Diretrizes Curriculares, a Base Nacional defende ainda mais um perfeito equilíbrio na mudança de etapas, sem levar em consideração que esse movimento educacional é enredado por tensões e que essas fazem parte do processo, uma vez que nesse movimento também há a tessitura de um potente currículo. Diante disso, constatamos que “As mediações cartesianas estão marcadas por um objetivo excelso: a busca de certezas absolutas. [...] um fundamento sólido para o conhecimento que permite afastar toda dúvida e eliminar todo vestígio de incerteza” (NAJMANOVICH, 2001, p. 21). Igualmente à perspectiva racional moderna, nos documentos oficiais as certezas absolutas e a previsibilidade dos acontecimentos, desdobram-se nos pensamentos da macropolítica sobre a educação.

Estabelecer estratégias, técnicas, procedimentos, esquemas, artifícios, métodos, meios, recursos, maneiras, vias, modos, formas, segredos, ferramentas, mecanismos, competências e habilidades são algumas das principais características da BNCC que prima por “[...] manter processos contínuos de aprendizagem [...], no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 17).

Na argumentação de que as rupturas são necessárias e inevitáveis na territorialização, desterritorialização e reterritorialização que a criança experimenta ao movimentar-se da EI para o EF, faz-se necessário assumir, como já dito, a dimensão

rizomática dessa experimentação com linhas e formas, uma cartografia a ser traçada sempre, novamente e cada vez mais, capaz de fugir, de se esconder, de sabotar e de cortar caminhos.

Linhas de fuga²⁴ que não se deixam levar pelo Uno, por isso, podemos considerar o rizoma como $n-1$, contra os fechamentos e regras ajustadas. Linhas de fuga que intensificam o sentido de fugir como uma atitude corajosa de seguir em direção a novos e outros modos de vida, pois esse movimento tático é o que possibilita romper com o que é ajustado. A fuga nos permite escapular da segmentaridade e nos leva para esse espaço molecularizado, nos desvencilhando da molaridade. Linha de fuga é, portanto, ruptura e corte nesse terreno transversalizado que é o currículo.

Nas escolas lidamos com vidas imanentes, que demandam ser tratadas como tal. Assim, pensar deleuzianamente e a partir da sua filosofia da diferença, é pensar por linhas de fuga, pelas dobras, em meio ao rizoma, entre os devires. Pensar o impensado é o que deseja quem pesquisa com o cotidiano. A linha de fuga é uma desterritorialização que nos ajuda a tensionar a possibilidade de viver no meio, onde as coisas interessantes acontecem.

A imagem produzida com as crianças do pré II e com a professora mostra, entre outras possibilidades, que a infância não está preocupada com o que e como será o próximo ano quando estiverem no EF. As crianças só precisam que as deixem viver seus momentos próprios e necessitam do adulto para acompanhar seus processos, apostando no sorriso, na imaginação e na vida.

²⁴Deleuze e Parnet (1998, p. 101) nos falam a respeito das linhas, especialmente, as de fuga: "Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura [...]. Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. Não que sejam mais íntimas e pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, os grupos quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. [...] Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga [...]."

FOTO 27 – Na boca do sapo



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

São linhas de intensidade arrebatam-se em todas as direções, escapam da perseguição totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguindo outras direções para se tornar o pesadelo do pensamento nivelado. Assim, o devir aqui considerado é aquele proposto por Deleuze e Guattari (2012b, p. 19-20) que não se trata uma correspondência de relações:

O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. [...] O devir é involutivo, a involução é criadora. [...] Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, 'entre' os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis. [...] Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a 'parecer', nem 'ser', nem 'equivaler', nem 'produzir'.

Percorrendo as linhas fugidias, o currículo rizomático protagonizado pelas infâncias em uma EMEIEF, se move e se abre, explode em todas as direções, pois “[...] só se realiza fragmentando-se em ramificações distintas, segundo composições heterogêneas, intransponíveis, irreduzíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 41). Não há motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano. As linhas improváveis são mais interessantes, elas se ligam, se confundem, se espalham, se alastram. As micro conexões se proliferam e se intensificam em cada multiplicação.

O *princípio de ruptura a-significante* (DELEUZE; GUATTARI, 2011) esforça-se contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas ou que atravessam as estruturas. Ele interrompe as solidificações e, nessas interrupções, abala seus pilares. Diante disso, “Os estratos estão sempre sendo sacudidos por fenômenos de quebra ou ruptura” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91), o que nos permite dizer que, mesmo na aposta macro de haver linearidade nos processos que envolvem as etapas de ensino que destacamos, a ruptura acontece e viola as regras estabelecidas, rachando o que se imagina ser contínuo.

A linearidade é uma trama subjacente da modernidade: se encarna na perspectiva pictórica, no cálculo infinitesimal, no sistema contábil, na filosofia positivista do conhecimento, na concepção mecânica do corpo, na ideologia do progresso e na ‘sobrevivência do mais apto’. Hoje, estamos começando a legitimar os modelos de pensamento não lineares, tanto na ciência, como na arte e na vida de relação (NAJMANOVICH, 2001, p. 22).

Podemos dizer que os currículos são produzidos também em meio à linearidade, esta que não para de existir para dar vez à ruptura. A ruptura, por sua vez, não existe somente na ausência da linearidade. Isso quer dizer que elas coabitam o cotidiano, que é enviesado por linhas de todos os tipos, sempre na luta “[...] por uma ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que buscam se estabelecer” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 31).

Isso posto, conforme direcionado no início desta seção, apontaríamos brevemente algumas das marcas hegemônicas modernas na educação atual para, então, desenvolvermos com mais afinco o nosso território de defesa. Dessa forma, ao observarmos as questões postuladas pelas oficialidades, somos forçados pela necessidade de pensá-las de modos descentrados, nos voltando para pensar *com* o

cotidiano. Em meio às regulações, se manifesta uma inversão nas lentes para problematizar a virada da educação infantil para os anos iniciais.

A pesquisa com os cotidianos é uma perspectiva metodológica que concebe a educação por meio dos cortes e recortes que podem provocar tensão nas estruturas e nas formas molares de se conceber o currículo no fluxo ensino fundamental- educação infantil, possibilitando-nos “[...] desterritorializar o inimigo através da ruptura interna de seu território, desterritorializar-se a si mesmo renunciando, indo a outra parte... Uma outra justiça, um outro movimento, um outro espaço-tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 14).

Nos discursos oficiais, em especial a BNCC, notamos que a intenção é tratar muito mais daquilo que “pode ser mensurado” – o conhecimento – do que aquilo que não o pode – os processos – pois o que se mensura é também o que se vende, uma vez que a Modernidade “[...] permitiu que o conhecimento se transformasse em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer matéria-prima, ‘pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em ‘bites’ por dólares o quilo’ (p. 96), enquanto que os processos não o podem” (ALVES, 2015, p.188).

Eis aí a dificuldade dos documentos e legislações em tratar da fluidez EI-EF: eles não conseguem abarcar a complexidade desse processo para pô-lo à venda no balcão. É um movimento que não interessa ao currículo oficial porque, no viés da mercantilização da educação, os processos não podem ser comercializados, como Alves (2015) nos ajuda a pensar acima, citando Morley (1996).

Por concebermos o currículo para além de uma mera lista de objetos e habilidades, percebemos o processo do deslocamento da educação infantil para o fundamental como um rizoma, sem início ou fim, um movimento que germina pelo meio, “[...] o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20).

Os movimentos do rizoma se ampliam pela transversalidade que lhe é pertencente. Uma escola, composta pelo EF e pela EI, está carregada de aspectos curriculares molecularizados transversalmente. Sem desejar a verticalidade ou a horizontalidade, a transversalidade é:

[...] uma espécie de metáfora do trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas ou saberes, um conceito/dimensão que implica na idéia do movimento e na passagem que atravessa disciplinas e pontos diversos. Não por acaso o conceito de transversalidade tem ligações diretas com a metáfora do rizoma. Da mesma forma que o rizoma, a transversalidade, oposta às leis binárias, apresenta mobilidade e conexões em todos os sentidos (ARANTES, 2009, p. 2593).

De maneira a complexificar o paradigma arborescente, que também habita a ida da criança da pré-escola para o primeiro ano, as multiplicações transversais causam revoluções constantes nas estruturas fixadas pelas bases modernas. O currículo nessa transpassagem precisa ser considerado na dimensão rizomática, pois essa causa a implosão da representação molar e faz as redes curriculares se multiplicarem ao infinito. Também é por meio da transversalidade que a EI e o EF produzem trocas constantes elevadas à enésima potência, rompendo-se e ligando-se. O trânsito curricular nos entremeios das duas etapas se intensificam quando consideramos tal conceito/dimensão:

É nesse sentido que o conceito de transversalidade de Félix Guattari amplia a discussão, evidenciando os movimentos transversais do rizoma, mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e à diferenciação. Currículos transversais seriam, assim, currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de heterogênesse, de singularização que afirmam as diferenças (MATIAS, 2008, p. 63).

A transversalidade remete diretamente ao rizoma que abarca a complexidade desse movimento curricular, crescendo como grama entre as pedras monolíticas da padronagem arborescente. Portanto, “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o

rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Esse *intermezzo* proposto pelos autores é a nossa aposta para experienciarmos os fluxos rizomáticos que estão sempre por dentro das estruturas. Nossa cotidianidade é múltipla, carregada de sentidos e nuances. Lidamos com o incontrolável, com o caótico, com o imprevisível, mas também com o molar, com o fixo e com o instituído. É uma coisa e outra: “Linha de corte, linha de fissura, linha de ruptura. A linha de segmentaridade dura, ou de corte molar; a linha de segmentação maleável, ou de fissura molecular; a linha de fuga ou de ruptura, abstrata, mortal e viva, não segmentar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 80). Dessa maneira, ainda com Deleuze e Guattari (2011, p. 49), podemos adentrar mais profundamente nessa discussão do entrelugar EF-EI quando eles nos propõem a reflexão do acontecimento comparado à imagem de um rio:

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Ao exercitarmos o pensamento por meio da imagem do riacho deleuzo-guattariana, desenhamos a nossa forma de ressignificar a transição da EI para o EF prevista pelos documentos balizadores. Em uma margem temos o pré II, do outro lado, temos o primeiro ano. Entre eles está a travessia que deve ser enfrentada por alunos, professores, pais e pesquisadores, sem botes salva-vidas, um verdadeiro *mergulho sem boia*. Atravessar de uma margem para a outra é uma aventura na imanência das águas transitórias, rompendo com a tendência ao equilíbrio. Travessia que se dá como “[...] potência para constituir um modo de existir neste mundo de águas quentes-frias-claras-escuras que flua no fluxo das águas de diferentes tons, diferentes temperaturas. Multiplicidades. Medos e monstros. Minotauro e Dionísio” (CLARETO, 2011, p. 20).

(Des)encontros que tratam de processos impossíveis de se equilibrar, que percorrem os liames do rizoma com velocidades e lentidões, em “[...] um ziguezague que desliza ‘entre’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27). E, nesse movimento ziguezagueante,

estão os detalhes do cotidiano, imperceptíveis e/ou invisibilizados por aqueles responsáveis em “formular currículo”. Sutilezas de um *devir-criança*, que sabe deslizar *entre*, de uma margem à outra.

O intuito de tensionar a ida da EI para o EF não é construir pontes entre as margens, pois as pontes são os caminhos clichês. Desejamos evidenciar que essa virada acontece entre o caos, o fluxo do meio, a imprevisibilidade dos enredamentos curriculares insondáveis. As pontes são padronagens de caminhos, que têm por principal objetivo estabilizar a euforia e prever o mesmo percurso de travessia para todos.

Pelos próprios argumentos da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), sua definição é ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Grifos do autor). Logo, os movimentos, as aprendizagens e todo o currículo da EI e da EF, são tratados como fantoches, pois, a BNCC (2017, p. 23), “[...] esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas”.

Com o discurso de uma promoção da equidade, a Base se torna, cada vez mais, sinônimo de igualdade, simetria, retidão, imparcialidade, conformidade, indicadores de que as aprendizagens, as crianças, os docentes e os currículos são Unos e obedecem às mesmas lógicas. Quando os documentos oficiais direcionam os modos para que a criança migre da EI para o EF, estão prevendo que todos passarão de uma etapa a outra da mesma forma, com os mesmos conhecimentos e cargas, sem possibilidades para manobras.

As rupturas e tensões não são consideradas, pois, nas ponderações desses documentos, todos cruzam a mesma ponte, trilham o mesmo percurso. As crianças são colocadas, então, dentro das bolhas prescritivas para que não passem pela desestabilidade. O que os currículos oficiais não abordam é que, mesmo com essa dita proteção, as crianças passam pelas adversidades e isso é característico não só dos processos escolares, mas dos processos da própria vida.

Conversas na sala das professoras...

A professora de uma turma de pré comemora:

- *Minha turminha está uma graça, não teve choro ontem (primeiro dia de aula).*

A outra professora de pré também confirma:

- *Como passado foi mais tenso, na turma deste ano eles estão mais tranquilos.*

A professora de uma turma de 1^ª ano entra na conversa:

- *Meus pequenos estão mais chorosos que os de pré, então. Mas é assim mesmo, faz parte do processo... (crises).*

A inquietação em relação à homologação da BNCC é a de considerarmos que, “Uma vez fixada uma escala e aceita pela sociedade, seu caráter convencional é esquecido, sua origem se apaga e o processo se naturaliza” (NAJMANOVICH, 2001, p. 76). Portanto, nosso receio é que tudo o que é postulado pela Base se torne o ideal admissível e natural. Entretanto, a despeito dela, problematizamos a movimentação entre as etapas como uma travessia a nado, na qual cada um tem sua forma própria de movimentar-se, o seu modo de lançar o corpo e encontrar a água. E essa travessia, pela qual as crianças passam, é inegavelmente fragmentar. Cada sujeito passará por esses movimentos de ruptura a sua própria maneira.

Problematizando essa travessia como um terreno movediço de aberturas e incompletudes imanentes ao cotidiano, nossa intenção “[...] não é responder a questões, é sair delas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2), pois entendemos que não há um controle sobre os devires do caos e do acaso que operam no silêncio dos detalhes curriculares, haja vista que todo esse movimento está fora de qualquer relação premeditada.

7 A INFÂNCIA E OS ENTRELUGARES ENSINO FUNDAMENTAL-EDUCAÇÃO INFANTIL

7.1 NO LUGAR DA TRANSIÇÃO, A COMPOSIÇÃO

As redes curriculares que envolvem a EI e o EF estão relacionadas a um *entrelugar* (BHABHA, 2011, 2013) não habitado e imanente. São momentos fronteirios que não dizem respeito nem à EI nem ao EF. São zonas intervalares, de acontecimentos e composições inéditas; terrenos desconhecidos e múltiplos. Incapturáveis por documentos que se afirmam reguladores, pois estão em plano liso, sendo contínuos e descontínuos. São processos que não acontecem depois que termina o pré II e antes que se inicie o primeiro ano, pois esse espaço de tempo mensurável na passagem da pré-escola para o primeiro ano é o recesso escolar, as férias de janeiro, e não é desse intervalo que estamos falando.

Falamos de um *terceiro espaço* (BHABHA, 1996) tensionado, cheio de atravessamentos que se constituem pelas mudanças que afetam os sujeitos. Tomamos assim, como lócus o entrelugar que emerge nos cotidianos e marca os encontros nas *redes de saberes-fazer*s (ALVES, 2001) ali tensionadas, entre táticas e estratégias. Entrelugares compreendidos como pensamentos construídos nas fronteiras, nas bordas. Consideramos que são nesses entrelugares que ocorrem as redes de negociações, ou seja, são nas fronteiras que os sujeitos se enredam naquilo que dá início a novas culturas híbridas.

No fenômeno fronteiro EF-EI, ampliam-se os movimentos curriculares entre essas multiplicidades, pois “É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]” (BHABHA, 2013, p. 25). Esse “algo” para nós diz respeito aos processos curriculares que insurgem por hibridismos produzidos nos *intermezzos*, pois os entre-lugares são terrenos favoráveis para o novo:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e

contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Essa zona intervalar é um território ideal para a manifestação do novo, mesmo que isso cause certo pavor. É no desespero das condições fronteiriças que insurgem as oportunidades que compõem a “[...] margem do hibridismo, onde as diferenças culturais se tocam de forma ‘contingente’ e conflituosa, torna-se o momento de pânico que revela a experiência fronteiriça” (BHABHA, 2013, p. 328). Pensando a partir da infância atravessada por esses processos, percebemos que a criança faz da fronteira o seu parquinho, porque criança sabe cartografar. A fronteira não é um problema para ela. O método da fronteira é uma abertura que tem tudo a ver com a infância:

O método da fronteira é o da construção cartográfica (construir mapas é se propor ao registro aberto, relacional, reversível, arbitrário, múltiplo, político). Ele procede microanaliticamente: busca focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação. Contra os modelos estruturais (a ideia da base que opera a constituição, como a raiz) e gerativos (a ideia do pivô que instala a sucessão, como a árvore) propõe-se o modelo rizomático (DUARTE, 2005, p. 19).

Os espaços-tempos de *ensinaraprenderensinar* são aqui considerados como interstícios em que as negociações culturais ocorrem. Novas formas de ver as configurações da escola e seus currículos são possíveis aí e o conhecimento invisibilizado pode cortar o conhecimento régio, em movimentos de trocas intensas e de complexas hibridizações que se transformam continuamente. Diante disso, as rupturas fazem as estruturas vazarem e “Por isso, o mais importante talvez sejam os fenômenos fronteiriços onde a ciência nômade exerce uma pressão sobre a ciência de Estado, e onde, inversamente, a ciência de Estado se apropria e transforma os dados da ciência nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 28).

Duarte (2005) fala do conceito de fronteira em Deleuze (1962, 1970) e em Deleuze e Guattari (2010, 2011, 2012b) e nos ajuda a entender esses lugares tensionados onde são produzidas as artes da contra conquista. Se aproximando das concepções de Bhabha (2011; 2013), as reflexões deleuzianas apontam as fronteiras como alianças e bifurcações, sempre em deslizamentos contínuos e descontínuos que oportunizam a criação de múltiplas experiências originais:

Fronteiras são construções. São processos social e historicamente – vale dizer, simbolicamente – produzidos. Devem ser concebidas mais como abertura e atualidade, do que como dado ou acabamento. São locais de mutação e subversão, regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade. [...] Fronteiras são sítios da exacerbação e do excesso, onde limites são ultrapassados, novas dimensões descobertas, e reordenamentos encaminhados. Por isto, são espaços de ruptura e conflito: ambientes de extremidade, crista e culminação. Elaboram originalidade pela via da multiplicação da experiência (DUARTE, 2005, p. 17-18).

Como zonas imanentes, as fronteiras são lugares de devir e afirmam a potência da ruptura. Linhas que se quebram e conectam novamente em qualquer ponto, desfazendo a mesmice e fazendo fugir... Por isso, as linhas de fuga são tão interessantes: elas desorganizam os modelos estruturais e criam novos espaços-tempos, perfeitamente improgramáveis e inéditos, que se abrem à descoberta de mundos:

A linha de fuga é uma desterritorialização. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

Diferentemente do que apostam os currículos oficiais, podemos nos questionar e questionar também tais normatizações, parafraseando Bhabha (2013, p. 107): *Onde se traça a linha divisória entre a educação infantil e o ensino fundamental? Entre os conhecimentos? Entre as aprendizagens? Entre as disciplinas? Entre as crianças? Entre os sujeitos?*

Quando adentramos uma escola em que se cruzam o EF e a EI, nos damos conta de que é impossível categorizar qual currículo pertence a um ou a outra. Inconcebível dizer onde começa ou termina o currículo. Assim como não se pode afirmar o que é típico da EI ou característico do EF. Mesmo que os sujeitos sejam rotificados o tempo todo pelas lógicas padronizantes dentro de uma etapa, em um ano de ensino, em um cargo/função específicos e isolados, vemos as rachaduras sendo promovidas pelos próprios sujeitos, sejam as professoras da EI *com* as professoras da EI, as professoras da EI *com* professoras do EF, as professoras *com* as crianças, as crianças *com* as crianças, os pais *com* as professoras *com* as crianças, as professoras *com* as serventes *com* as pedagogas *com* as estagiárias *com*... Desde o primeiro dia de aula:

FOTO 28 – 1º Dia de Aula



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Não nos referimos à EI como etapa preparatória para o EF, porque não há ensaio para os acontecimentos da vida, nem pra os processos educacionais. Não consideramos o EF como mais importante que a etapa anterior pelo fato de ter o processo de escolarização mais sistematizado, nem por ser a etapa da alfabetização institucionalizada. Cada etapa, assim como cada sujeito, tem suas próprias características e, em se tratando de uma EMEIEF, precisamos ainda mais forçar um pensamento sem imagem, sem representação.

Propomos a possibilidade de um pensamento da diferença, que permita que as fronteiras entre EF-EI sejam esfumadas. Assim, por mais que se queira separar, é impossível impedir tais acontecimentos cotidianos. Estamos falando de sujeitos orquestrados por um devir-criança, que pouco se importam com o que os outros pensam deles ou para eles. Confusões de adultos com crianças... Composições.

FOTO 29 – Confusões de adultos *com* crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

7.2 *UMA* EDUCAÇÃO INFANTIL E *UM* ENSINO FUNDAMENTAL: A INFÂNCIA

É comum encontrarmos categorias para tratar da divisão dos pequeninos, afirmando que na EI lidamos com crianças e, no EF, trabalhamos com alunos. Esse tipo de argumentação, por exemplo, é visto na BNCC (BRASIL, 2017, p. 51) que, em um de seus trechos introdutórios, utiliza expressões que separam os processos entre infância e ensino fundamental:

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental.

Questionamos tais padrões, pois acreditamos que, apesar das rotulações já construídas sobre essa “Base dura”, falamos de infância, sujeitos, seres humanos em desenvolvimento e não são os anos de ensino ou a necessidade de separação racional que vão tirá-los desse tempo só deles. Sujeitos que não deixam de ser crianças só por terem trocado de série. E, se a seriação tem sua origem na dureza de uma Modernidade, a infância se manifesta e se intensifica na multiplicidade de *uma* vida, que não pode ser captada por representações, uma vida de criança, de um devir-criança. Se falamos de vida, falamos dos acontecimentos imanentes ao *viver* dos seres pequeninos tão categorizados pelos maiores (currículos, especialistas, mecanismos). Então, uma vida:

[...] é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter. Pode-se dizer da pura imanência que ela é *UMA VIDA*, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002b, p. 12).

O devir-criança é pura imanência, potência completa. Como bordadoras de currículos, as crianças abrem rasgos no instituído com suas ações de micro multiplicidades. Elas regem seu tempo e mostram a essência que emana das singularizações. Nos afetam com uma vida que se atualiza em cada uma delas, de forma indefinida, nos entre-momentos que atravessam. Formas indefinidas de pronomes indefinidos: *uma* educação infantil e *um* ensino fundamental. Nosso entre-tempo EF-EI é a expressão

dessa vida ocorrida entre o que passou e o que virá, um vazio, uma fronteira, uma ruptura de tempo:

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata (DELEUZE, 2002b, p. 14).

Nesse tempo incontável, só das crianças e que não tem relação com etapa/ano/série de ensino em que estão, encontra-se uma noção de extratemporalidade do acontecimento, diferente do tempo mensurável. Um entre-tempo que se distingue de *chronos* e de *kairós*. É um terceiro momento chamado por Deleuze (2015) de *aión*. Para identificarmos melhor os aspectos de cada um desses tempos em relação à infância, contamos com Dias, Júnior e Silva (2016, p. 3155):

Apesar de bem sucedida a definição de tempo cronológico com passado, presente e futuro definidos, percebemos que a infância nos convida a pensar em outras formas de tempo. Conhecemos 'kairós' como tempo da oportunidade, da medida, da proporção, aquilo que acontece de imediato, que não há outro momento para que aconteça. O tempo da oportunidade que não se repete, também ligado ao imediatismo. O tempo do corpo mostra muita relação com 'kairós' compreendido também como necessidade. A necessidade do corpo opera com o tempo a exigir resposta imediata, pois há algo para ser atendido agora. Assim temos muitos tempos: o tempo da fome, o tempo da urina, o tempo do sono e outras necessidades orgânicas. Elas se manifestam e mobilizam nosso corpo, sempre como exigências do momento dado agora. Já em 'aión' temos o tempo da intensidade da vida humana, um tempo não quantificável. É o tempo da experiência, o tempo do pensamento.

Os três tempos mencionados fazem parte do contexto humano: o *chronos*, como tempo contínuo; o *kairós* como tempo da oportunidade; e o *aión*, como o tempo das intensidades. Entretanto, devido ao caráter regulador encontrado na educação a partir das insistências modernas, percebemos que o tempo é considerado sempre a partir dos ritmos cronológicos. O que necessitamos é a busca de elementos que nos permitam pensar a infância e seus processos em um tempo de *aión* e não somente de *chronos*, como nos é imposto. Sendo assim, "A pergunta fundamental que nos coloca este texto: que tempo é este que não tem necessidade de ser infinito, mas somente 'infinitamente subdivisível'? Este tempo é o Aion" (DELEUZE, 2015, p. 64).

Uma vida rigorosamente cronometrada foi se consolidando na era moderna. Assim como retrata Najmanovich (2001), o relógio é o emblema da Modernidade, por simbolizar o tempo proposto pelas ciências naturais que traziam a necessidade de mensurar e objetivar até mesmo as relações, a arte, a música. Outorgar ao tempo apenas a visão cronometrada é parte do pensamento implicado na era moderna e isso ocorre devido a estudos e conclusões como os de Galileu, Descartes, Newton e Leibnitz, que fixaram coordenadas para a representação naturalizada das noções do tempo e do espaço, submergindo a sociedade em um universo-relógio. O campo educacional pode sentir esses efeitos na tentativa do disciplinamento dos sujeitos e das aulas, em um espaço que pretendia ser neutro e impessoal.

Portanto, a marcação do tempo enquanto controle é algo característico da herança da Modernidade. A ciência moderna contou com a revolução científica do século XVI para tornar-se cada vez mais vinculada aos modelos cartesiano e empirista, que resultaram no racionalismo de 1800. Essa culminância estabeleceu que só existe uma forma de conhecimento verdadeiro, outorgando à matemática lugar de destaque na ciência. Dessa forma, conhecer significa quantificar, classificar, dividir, de forma que apenas aprecia-se como válido aquilo que pode ser cientificamente observado, comprovado e medido com rigor, ou seja, aquilo que desconsidera a complexidade do mundo e dos sujeitos.

Não cabe aqui uma crítica às evoluções e aos estudos ocorridos durante o período moderno. Não há de se negar a importância das descobertas matemáticas e científicas para a sociedade e como tais concepções foram e continuam sendo imprescindíveis para o desenvolvimento das tecnologias, da comunicação, das construções, da medicina e da própria educação. Também não serão tratados aqui, em contrapartida, os malefícios e impactos causados pelo processo exacerbado de desenvolvimento industrial, tecnológico e científico.

A crítica se dirige ao estudo da infância e das crianças como objetos, dos movimentos/processos tratados como coisas, ou seja, dos fenômenos sociais estudados como fenômenos naturais. Nessa compreensão simplificada das ciências sociais, questionamos a racionalidade positivista e suas reverberações no âmbito

educacional, na sua busca ilusória e desenfredda de enjaular o espaço e o tempo, e consequentemente, as crianças e as suas aprendizagens.

Deleuze (2015, p. 136) nos alerta sobre um “Cronos devorante”, que se opõe ao Aion interruptivo. Existe, assim, a regulação do todo de cronos, que se define pelo modelo que se impõe. E há também, a experiência, a descontinuidade, o devir, o Aion, como o tempo dos acontecimentos-efeitos. Esse último se relaciona a um movimento de interrupção que marca o (re)novo que surge, que se (re)inicia.

O seu devir se dá pela falta de modelo, em cesuras, cortes que interrompem o tempo para recomeçar em outro plano. Um inacabamento de tempo, sempre em processo, “Aion ilimitado, devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente” (DELEUZE, 2015, p. 80). Perante isso, podemos dizer sobre a oposição do Aion e do Cronos que:

Cronos é o presente que só existe, que faz do passado e do futuro suas duas dimensões dirigidas, tais que vamos sempre do passado ao futuro, mas na medida em que os presentes se sucedem nos mundos ou sistemas parciais. Aion é o passado-futuro em uma subdivisão infinita do momento abstrato, que não cessa de se decompor nos dois sentidos ao mesmo tempo, esquivando para sempre todo presente. [...] À linha orientada do presente, que ‘regulariza’ em um sistema individual cada ponto singular que recebe, opõe-se a linha de Aion, que salta de uma singularidade pré-individual a outra e as retoma todas uma nas outras, retoma todos os sistemas segundo as figuras da distribuição nômade em que cada acontecimento é já passado e ainda futuro, mais e menos ao mesmo tempo, sempre véspera e amanhã na subdivisão que os faz comunicar (DELEUZE, 2015, p. 80).

A cotidianidade é cambiante, repleta de variações e efeitos de um tempo que não para de se multiplicar. O passar do tempo não é um problema para aqueles que pesquisam com o cotidiano. Lidamos com o acontecimento, com o incontrolável, com o caótico, com o imprevisível. Entendemos o tempo em dimensões outras que não sejam apenas em seu conceito cronológico, sabendo que, mesmo sendo operante, o tempo regrado coexiste a tudo que compõe as redes rizomáticas escolares e fazem parte dessa vida que pulsa. O cotidiano e seu olhar a partir de Aion é a alternativa para superar as tentativas de engessamento das infâncias e para compreender a complexidade afeta a elas.

Uma educação ditada pela marcação do tempo é também a mesma educação inspirada pelas intensidades, ou seja, o mundo-relógio e o mundo-aion coexistem e se compõem. Mas, democratizamos a escola de forma mais significativa quando pensamos nela como um espaço além do tempo cronos. O cotidiano nos ensina que é por dentro desse tempo cronológico que deslizamos, (re)existimos e produzimos novos sentidos para o que é dado.

FOTO 30 – Mês da Criança



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Kohan (2004), nos ajuda a pensar na infância em meio aos diferentes tempos que atravessam as multiplicidades a-centradas dos cotidianos. O autor trata de dois tipos de concepção da infância, de duas formas de pensá-la: a que opera em chrónos e a que opera em aión, sendo associadas à macro e à micropolítica, respectivamente. A primeira diz respeito aos modelos que pensam a criança como um ser em fase de desenvolvimento humano e que está exposto à escolarização pensada pelos especialistas e pelo governo:

[...] a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças,

adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (KOHAN, 2004, p. 62-63).

Em seguida, o autor fala de uma outra forma de vislumbrar a infância, de forma tensionada e intensa. Uma infância trabalhada por aion, na qual a lei de chronos é subvertida. Abraçamos essa argumentação de Kohan (2004) e borramos a ideia da sequencialidade, pois é preciso dar tonalidade infantil ao tempo, o que significa aerar as estruturas sufocantes e permitir que o ar circule por entre as peças do relógio.

FOTO 31 – Viva a magia de ser criança



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Kohan (2004, p. 63) nos impulsiona ainda mais a pensar a travessia e a composição da EI-EF como um processo orquestrado desarmoniosamente por aión:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos

movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: 'a criança autista', 'o aluno nota dez', 'o menino violento'. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.

Kohan (2004, p. 63) vai além das duas formas de conceber a infância, nos mostrando que "Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem". Essa defesa reafirma que a criança é repleta de afecção, mas os adultos insistem em procurar nela a inteligibilidade, a lógica, o ideal único e perfeito infantil.

FOTO 32 – Marionete



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Pensar o tempo da infância é pensar a partir das reticências, em um exercício filosófico para entender o tempo em um ciclo infinito, inacabado, vazio. Não é possível conter ou capturar o tempo dentro de um relógio, como acreditavam os sujeitos modernos, assim como não é possível conter ou capturar o devir próprio da criança. Qualquer tentativa de aprisionamento despotencializa os processos infantis e faz da criança uma pequena máquina. Temos que inverter as lógicas e permitir à criança que domine, que faça escolhas, que crie, que brinque, que manipule, ao invés de ser ela tantas vezes a dominada.

Por mais que se queira atribuir ao tempo uma noção reguladora sobre as formas de se conceber a infância e suas redes, a cotidianidade defende que currículo é aquilo que acontece nos diversos espaços-tempos e não o que é pensado para acontecer: “A rachadura, a charneira, é a forma do tempo vazio, o Aion [...]” (DELEUZE, 2006, p. 266). Dessa forma, o currículo não pode ficar restrito às prescrições com dia e hora para cumprir-se, porque não é assim que acontecerá.

Foto 33 – Antes de tudo, crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

A infância desfaz toda lógica de racionalidade. Os seus efeitos de simplicidade, inventividade, criatividade, entre tantas outras “...idade’s” possíveis, nos remetem a sujeitos que não podem ser concebidos pelo que lhes falta, mas pelo que são capazes. As crianças têm uma força que emana da sua vitalidade, da sua originalidade, o que faz delas verdadeiras “desafiadoras de cálculos”:

A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade ‘metafórica’ ou em deslocamento, tal como a sonhava Kandinsky: ‘uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por uma força que desafia os cálculos’ (CERTEAU, 2014, p. 177).


Optamos, como visto, por uma outra possibilidade: a de falar em composição ao invés de transição, por acreditarmos que *uma* EI e *um* EF são compostos, antes de tudo, por crianças. A mudança de etapas que as crianças experimentam devido a uma educação marcada por *chronos*, já é prevista e todos sabem que ela vai acontecer. Já não tem mais vantagem falar sobre ela. Por isso, as intensidades vivenciadas *dentrofora* de uma EMEIEF nos afirmam que aión interrompe com a linearidade e nos proporciona falar dos encontros impensados, esses que são muito mais interessantes, porque brotam no meio e não apenas na transição.

8 POLÍTICAS CURRICULARES: OU SOBRE UM CURRÍCULO ESCRITO POR UMA LITERATURA MENOR

8.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A ALFABETIZAÇÃO

As coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4).

Quando nos aproximamos da pré-escola e dos anos iniciais do EF, sublinhamos as aprendizagens gestadas em um entre-momento, pois percebemos que ambas etapas são fortemente marcadas pelo ensino da leitura e da escrita, características intrínsecas ao processo de alfabetização. Assunto muito controverso, a alfabetização pensada no “entre” EI-EF é um campo aflitivo, no qual muitas são as perspectivas de análise curricular. As concepções sobre a escolarização são diversas e isso implica diretamente na EI que recebe o emblema de fase preparatória ou de antecipação dos anos iniciais. Os questionamentos são variados no meio dos docentes da EI, que ficam na corda bamba sobre “brincar ou alfabetizar”? No primeiro ano, há a aceitação de que a alfabetização é parte do “currículo”, entretanto, também há a dúvida, porém, inversa: “alfabetizar ou brincar”?

 ESTADO DO ESPÍRITO SANTO PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL			
Eixos Curriculares		CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARHA HORÁRIA ANUAL
Formação Pessoal e Social	Identidade e Autonomia	03	120
	Linguagem Oral e Escrita	05	200
Conhecimento de Mundo	Matemática	05	200
	Natureza e Sociedade	03	120
	Movimento	02	80
	Arte	01	40
	Música	01	40
TOTAL GERAL		20	800

 <p>ESTADO DO ESPÍRITO SANTO PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO</p> <p>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - Ensino Fundamental</p> <p>EMEIEF</p> <p>Duração do curso: 09 anos – 200 dias anuais Carga Horária Anual: 40 semanas – mínimo de 800 horas Hora/aula: 60 minutos</p>											
	Áreas do Conhecimento	CARGA HORÁRIA SEMANAL ANOS					CARGA HORÁRIA ANUAL ANOS				
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	05	05	05	05	05	200	200	200	200	200
	Arte	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80
	Ciências	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80
	Matemática	05	05	05	05	05	200	200	200	200	200
	História	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80
	Geografia	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80
	Educação Física	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80
	TOTAL PARCIAL	20	20	20	20	20	800	800	800	800	800
	Educação Religiosa	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40
	TOTAL GERAL	21	21	21	21	21	840	840	840	840	840

Se observarmos as orientações do sistema da educação municipal para a escola que pesquisamos, que são as mesmas para as demais, nos certificamos de como o discurso em torno do predomínio das aulas de linguagem oral e escrita e língua portuguesa é evidente na quantidade de cargas horárias semanais e anuais distribuídas para cada disciplina. Assim como a matemática, tão valorizada pelo projeto moderno cientificista e que também prevalece como disciplina com maior quantidade de horas, o estudo da linguagem sobressai na EI e em todos os anos do EF.

Não queremos manifestar concordância ou objeção à tal organização. Apenas pretendemos conceder ao leitor o conhecimento de certa parte da realidade com a qual estamos lidando ao apontarmos a alfabetização – trabalhada particularmente no eixo linguagem oral e escrita e na disciplina de língua portuguesa – como aquela que deve ocupar maior parte do tempo nas ações docentes diante das indicações sistêmicas. Alfabetização como vínculo obrigatório entre as etapas de ensino. Embora as ações pedagógicas sejam muito direcionadas à alfabetização nos anos

destacados, percebemos que, na prática cotidiana, a divisão estabelecida pela Secretaria da Educação se torna um arranjo meramente instrutivo, visto que os saberes transversalizam-se o tempo todo.

Indo um pouco mais a fundo nas discussões, nos remetemos ao que vem ocorrendo desde a implementação/implantação do ensino fundamental de nove anos, que ampliou a duração dessa etapa que antes era de oito anos, inicialmente como meta por meio da lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 e depois como obrigatoriedade a partir da lei 11.274 de fevereiro de 2006. O processo de alfabetização instituído, a partir de então, tem se voltado para a inserção das crianças desde os seis anos de idade nessa etapa da educação básica.

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2013, p.13).

A partir desse marco legal, a escolarização ocupou ainda mais essa fase e passou a ser oficialmente relativa à criança de seis anos, uma vez que, a alfabetização já pairava na EI, mesmo de forma não regulamentada. O processo de alfabetização já se manifestava nas pressões pela preparação da criança para o EF ou mesmo pelo consenso de muitos de que a aprendizagem da leitura e da escrita devesse realmente acontecer nesse período da vida escolar.

Conforme destacado no recorte acima, a ampliação do EF para nove anos atesta que a aprendizagem deve se voltar para a garantia da alfabetização, dando inclusive a impressão de que ela é sinônimo de aprendizagem. A seguir, mais uma determinação com esse mesmo caráter, mas que fala especificamente da saída da EI e a chegada no EF:

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade (BRASIL, 2013, p.121).

No fragmento extraído das DCNs, os termos acima destacados mostram como o processo de alfabetização já está presente na EI, se mostrando apenas mais sistematizado, evidente e regulamentado no primeiro ano. Assim, no discurso oficial é possível perceber o quanto a EI é fator determinante para a criança ser alfabetizada mais rapidamente quando ela estiver nos anos iniciais do EF:

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado, mas o esperado é que, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, todas as crianças se beneficiem (BRASIL, 2013, p.121).

Na interpretação do texto integral do qual esse fragmento foi extraído, o termo “esse aprendizado” que destacamos se refere ao processo de alfabetização. De acordo com o exposto, a criança que não tem acesso à EI, ingressando diretamente no primeiro ano, tem o aprendizado da leitura e da escrita mais demorado, justamente por não cursar a etapa anterior, sendo a ampliação da obrigatoriedade escolar uma aposta do Governo para garantir a aquisição da leitura e da escrita mais rapidamente quando o aluno ingressar no EF.

A EI é assumida, portanto, como a grande facilitadora das ações do EF, o que legitima que ela deva abordar as estratégias de alfabetização, que é a principal marca dos anos iniciais, como as Diretrizes afirmam ao trazer que a alfabetização é aprendizagem básica: “Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas (BRASIL, 2013, p.121). Por aprendizagem básica nas DCNs podemos destacar a alfabetização, que é confirmada como centralidade da formação básica das crianças, como confirma a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010²⁵, que prevê:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:
I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos (BRASIL, 2013, p. 70).

²⁵ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

As políticas prescritivas curriculares, notadamente as DCNs, nos permitem constatar a predominância da alfabetização tanto na EI quanto no EF, mesmo que no primeiro caso ela apareça mais velada e no último ela se apresente de forma explícita. Nossas investidas na análise desse movimento nos levam a perceber a alfabetização pensada dentro dos documentos oficiais como o vínculo essencial entre as etapas de ensino que estudamos. Isto é, elas apontam a EI e o EF como etapas opostas, mas que comungam da necessidade da alfabetização para promover a linearidade desejada e necessária para uma transição segura.

Logo, nas macropolíticas educativas a alfabetização é a ponte que liga ininterruptamente a EI ao EF, criando uma pseudo garantia daquela estabilidade tão idealizada nas entranhas modernas. O que nos move é desconstituir essa concepção de caminho único que retira das etapas de ensino em questão as múltiplas possibilidades de trânsitos entre elas.

Tencionamos mostrar que EF e EI por vezes se compõem, por vezes se repelem, ou seja, se (des)integram porque são cotidianos com diferentes tessituras de sentidos. As *múltiplasmicro* ligações entre o fundamental e o infantil são transversais e não permitem um pensamento cristalizado em uma alfabetização-ponte, que é postulada pelos documentos balizadores como uma linearidade. A alfabetização vai além desse caminho standardizado, assim como as transpassagens, composições e (des)encontros entre EF-EI superam qualquer lógica de binarismos.

Para provocarmos nosso pensamento tão modulado pelas categorias, trazemos uma imagem do Grito de Carnaval promovido na EMEIEF “Pequeno Reino”, neste caso, nas turmas de pré e de primeiro ano. Ao afirmarmos que a EI e o EF se (des)integram e se (nos) confundem, percebemos que realmente não falamos de anos de ensino, mas de crianças. Não tratamos de um currículo que se reduz à alfabetização para promover elos. Falamos de currículos cotidianos que são tecidos não apenas na EI, nem tão somente no EF, mas em um entrelugar. Nesse entremeio tensionado, não há categorias. Você é capaz de classificar nesta imagem quem é sujeito da EI e quem é sujeito do EF?

FOTO 34 – Ô abre alas que eu quero passar



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

8.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ALFABETIZAÇÃO

Tendo mostrado alguns sinais de que a alfabetização como processo homogeneizador está presente no processo de composição da educação infantil com os anos iniciais nas DCNs, vamos problematizar alguns movimentos ainda mais incisivos advindos com a BNCC. Passado o período mais intenso da adequação ao EF de nove anos e ainda entre as suas reverberações, principalmente na forma de conceber a alfabetização na fase transitória da EI para o EF, deslocamos mais um pouco as reflexões para continuar a discutir os processos de aprendizagens trazidos à tona, agora, pela BNCC, peculiarmente na segunda e terceira versões, chegando ao documento final homologado.

A BNCC apresenta-se, por si própria, como um documento normatizador que tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Além disso, indica que “[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar

comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 8).

Com evidência para o setor empresarial e manifestando uma forma única de considerar os estudantes, bem como os seus conhecimentos e as suas aprendizagens, a BNCC descaracteriza os alunos e os docentes ao negligenciar a complexidade de uma vida da escola, propondo um projeto unificador e mercadológico, na construção do tripé: uniformização curricular + testagem em larga escala + responsabilização de professores e gestores.

Com a restrição do conceito de currículo trazido pela Base, foi certa a redução de tudo mais ligado ao cotidiano escolar, inclusive dos processos de aprendizagem das crianças pequenas, que se voltam na BNCC para a aquisição da leitura e da escrita. Primeiramente, é preciso dizer que entre a segunda e a terceira versão houve uma redução de mais de duas páginas do texto introdutório, que antes trazia alguns indicativos, ainda que frágeis, da EI como primeira etapa da educação básica. Esse enxugamento significou ainda mais um descaso com esta etapa e implicou em uma mudança conceitual, especialmente no que diz respeito às discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem.

A partir dessas considerações, analisamos o campo de experiências “Oralidade e Escrita” da terceira versão (intitulado na versão final como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”), que compõe o teor de um dos cinco campos da EI, abrindo diálogo para, em seguida, tratarmos dos anos iniciais do EF. Nesse quarto campo, que na segunda versão era intitulado “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, vemos que o ato da experiência está voltado para os processos de aquisição da língua e da linguagem, desenvolvendo-se a partir do acesso da criança ao mundo das letras.

A experiência, protagonizada pelo docente, inicia-se com a leitura de textos literários, proporcionando à criança o espaço da escuta e do início da escrita, e aqui, nos indagamos: o que a criança tem experimentado por leitura e por escrita *nadacom* a vida escolar? Ao ser nomeado na terceira versão como “Oralidade e Escrita”, esse campo de experiência é reduzido ainda mais a uma simples área de conhecimento,

que despreza o trabalho educativo, concebendo-o apenas como apropriação das linguagens oral e escrita. A língua é tratada como categoria estável, geral e fixa.

O mesmo eixo passou por mudanças que vão desde o nome até suas perspectivas conceituais: foi chamado de “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, “Oralidade e Escrita” e, na versão final, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Mas, o que fica claro é que a mudança de nome não desfaz todo o determinismo desse documento desde a primeira versão, seja nesse eixo, seja nas suas demais instruções, já que a Base Nacional tem um forte discurso de adequação e qualidade questionáveis e que se empodera como “[...] um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5).

Esse destaque que fizemos em relação ao campo de experiências que se refere à leitura e à escrita é mais um impulso para discutirmos a respeito do que podemos entender por aprendizagem nas dobras dos documentos oficiais. Passando para as análises do que a BNCC traz para o EF, mais uma questão que nos angustia é ver a alfabetização e os demais processos educativos tratados dessa maneira: “Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Nossa tentativa não é a de eliminar a importância dos processos de alfabetização. Pelo contrário, é mostrá-los em meio às tantas aprendizagens possíveis que não cabem nas formas do currículo régio, de maneira que não se diminua a sua potência a atitudes mecanizadoras, mas que considere as hibridizações culturais que perpassam os processos educativos. Desejamos evidenciar que a alfabetização é um processo valioso demais para ser reduzido nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional a um método para ligar a EI ao EF e, dessa maneira, tentamos defendê-la como importantíssimo conhecimento ao qual o aluno precisa chegar,

independentemente de ser visto nos documentos curriculares governamentais como característica de vinculação entre EI e RF, obrigatoriamente.

Questionamos, ainda, as reduções feitas em relação às capacidades das professoras e dos alunos, a insistência de impor o que não condiz com as tonalidades cotidianas e a crença de que a aprendizagem só acontece por ações mecânicas, dentro de uma sala de uma escola, sem considerar, por exemplo, que os alunos inserem-se nos conhecimentos *dentrofora* (ALVES, 2010a) da escola.

8.3 NAS FRESTAS DAS DCNs E DA BNCC: AS LITERATURAS MENORES NOS COTIDIANOS DE UMA EMEIEF

FOTO 35 - LIVRÃO



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Apesar de as Diretrizes e a Base Nacional relacionarem a aprendizagem primordialmente à alfabetização, entendemos que o que se produz no chão das EMEIEFs é um currículo que se amplia em multiplicidades infinitas e não é apenas reconhecimento. As crianças com suas professoras cindem as bases duras e fogem

segundo outros traços, fazendo “Um trabalho de ruptura, tão contínuo quanto a vida” (CORRÊA, 2009, p. 32).

O fragmento abaixo nos mostra que o cotidiano escapa dos planejamentos previstos e do jogo da regulação, por isso é uma educação menor. Vemos que uma contação de histórias agencia os alunos na criação de novas experiências, sem mesmo saírem do lugar. Num esforço micropolítico de produção cotidiana, Walter, sem nunca ter ido a um cinema, imagina o que é estar lá e, agindo fora do padrão, quer fazer da sua sala de aula aquele lugar que ele deseja experienciar, já experienciando.

Na turma de 1^a ano C, a professora Dênia inicia a sua tarde com uma contação de história. Ela se ajeita, faz propaganda do livro e anuncia:

- A história de hoje é a da Pequena Sereia!

Walter solicita, antes da professora preferir qualquer outra palavra:

- Tia, apaga a luz para ficar mais maneiro igual cinema!

Imediatamente, o pedido é atendido.

Quando a história acaba, me aproximo de Walter e pergunto:

- Você gosta de ir cinema?

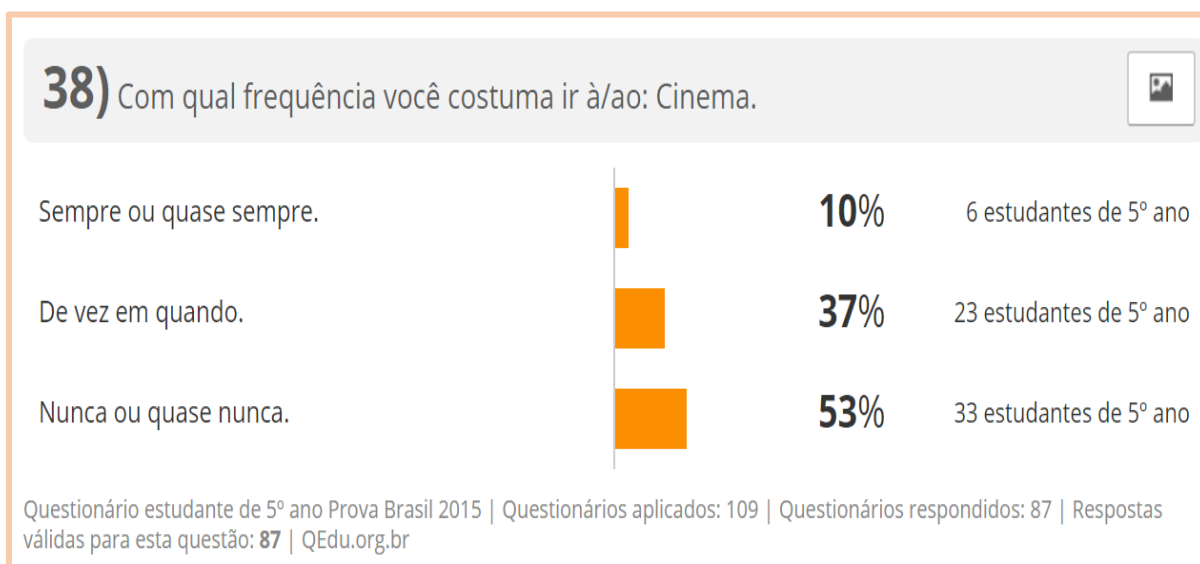
Sua resposta foi certa:

- Gosto, mas nunca fui lá não.

São essas fugas criativas e perigosas que potencializam esta pesquisa, que intensificam o sentir, forçando-nos a pensar diferente. Currículo constituído na imanência, na transversalidade, na infância, em qualquer lugar, em qualquer tempo,

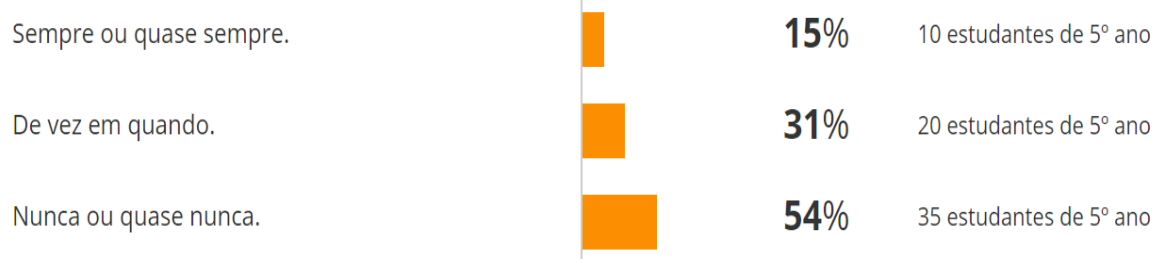
cotidianamente. Aspiramos ver validados os conhecimentos que são tecidos em uma escala menor e que se propagam de forma assustadora, porque eles são simplesmente agenciamentos que não fixam lugares e que só podem ser apreciados no minúsculo. A despeito de uma BNCC que deseja equalizar o que não pode ser equalizado – como os currículos de comunidades tão diversas de norte a sul do país e a potência das redes de *saberesfazeres* –, valorizamos o potencial de resistência daqueles que criam linhas de fuga para escapar do jogo da maioria.

Por falarmos de um “Pequeno Reino”, localizado em uma periferia, percebemos que, assim como Walter, muitos da sua escola nunca ou quase nunca tiveram a oportunidade do acesso a um cinema ou a outros espaços de lazer e cultura como teatro, museu, etc. Muitas vezes, quem possibilita esses tipos de eventos é a própria escola que promove atividades para esses fins, justamente pela falta de oportunidade dos alunos. Nos quadros a seguir, apresentamos dados²⁶ divulgados a partir dos questionários contextuais respondidos pelos alunos dos 5º anos dessa escola na Prova Brasil de 2015, no item que se refere ao lazer:



²⁶Os dados utilizados sobre a Prova Brasil foram extraídos da Plataforma QEdu, podendo ser conferidos em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2687-guarapari/pessoas/aluno5ano>>. O nosso acesso ocorreu em 01 maio de 2018.

39) Com qual frequência você costuma ir à/ao: Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).



Questionário estudante de 5º ano Prova Brasil 2015 | Questionários aplicados: 109 | Questionários respondidos: 87 | Respostas válidas para esta questão: 87 | QEdu.org.br

Notamos, por meio de dados como estes, o quanto os currículos oficiais estão distantes das realidades cotidianas, não abarcando estas complexidades. O determinismo da BNCC, que desconsidera as tantas possibilidades dos currículos menores, nos remete às maneiras monolíticas de pensar as aprendizagens e a educação disseminadas pelos discursos hegemônicos modernos. Essa relação pode ser verificada nos tempos de aprendizagens trazidos pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 58) em relação ao período exato para a alfabetização quando estabelece que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

São exemplos como esses que mostram os determinismos dentro dos sistemas educacionais advindos de legado da regulação ainda moderna. A BNCC fala *em garantir amplas oportunidades*, mas, como conceder essa garantia sentenciando e regulando o tempo para uma criança ler, escrever e aprender? E as singularidades? Onde fica o respeito ao tempo de cada aluno? E as crianças com necessidades educativas especiais? E os que aprendem a ler e a escrever ainda na educação infantil? E as culturas locais? E tudo mais?

Isso nos indica a fragilidade da BNCC que é reflexo da sequência de equívocos que vivenciamos na sua construção, sendo um deles o fato de estar tão distante dos

praticantes da educação, aqueles que estão na escola. Com suas pseudo-verdades, a Base afirma que “[...] foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5). Sabemos que essa é uma falácia, pertencente ao mito de direito à participação e ao embuste de empoderamento do professor, visto que os efetivos colaboradores da BNCC não foram os docentes.

Nessa normatização-base, em que se privilegia os especialistas e subalterniza-se o diálogo com as comunidades, percebemos a transferência da responsabilidade do Estado para o professor, que se torna o responsável pelo fracasso dos alunos, comprovado pelas avaliações externas. Diante de tanta autoridade imposta, esta pesquisa deseja revelar as reduções advindas com a Base e pretende impedir que se diminua o entendimento dos conceitos “currículo” e “aprendizagem” ao que propõe a BNCC, no entrelugar pré-escola-anos iniciais.

Não tememos as imposições dos currículos oficiais, sabemos viver no meio disso, pois nunca escapamos completamente das regras. O que procuramos é desmistificar as verdades absolutas e dizer que, em meio à educação dogmática e sua obsessiva necessidade de estruturar, existem as aprendizagens cambiantes que fissuram uma programação autoritária na qual:

[...] o ensinar se restringe ao cumprimento de uma espécie de padrão normativo; nessa perspectiva, o ensino está ligado a uma conformidade em relação a um modelo e, conseqüentemente, a uma espécie de ideia prescritiva de ensinar. Essa maneira de ensinar, não apenas em ciências, representa o controle de uma máquina abstrata de segmentaridade que nos institui e nos forma por todos os lados e em todas as direções. Não queremos afirmar que isso não seja necessário em alguns momentos, mas que é preciso questionar o uso dessa prática o tempo todo (BRITO; RAMOS, 2014, p. 33).

Se estamos diante dos devires infantis, mesmo que as crianças estejam expostas a essa aprendizagem de caráter normativo, podemos ir além desse tipo de abordagem. Nos esforçamos para acompanhar os fluxos de uma aprendizagem que sai estritamente do campo do saber para compor um curso imprevisível, trazendo possibilidades do novo, a partir dos atos de criação e de formulação de problemas. Um dos nossos objetivos, portanto, é mostrar a aprendizagem como problematização

e não somente como defendido pelas ciências que descobrem verdades e despejam na educação. É o que aponta Kastrup (2001, p. 208), ao defender a aprendizagem inventiva e não esse “aprender” que tem sido tratado pela psicologia, por exemplo, com um enfoque predominantemente a partir dos moldes da ciência moderna:

A consequência disso é que a tônica tem recaído sobre a busca de leis da aprendizagem. Essa maneira de colocar o problema revela um caráter limitado desses estudos. Pois, se por um lado, a aprendizagem é reconhecida como um processo de transformação, seja do comportamento, seja da cognição, o que aponta para sua dimensão temporal, por outro, a empresa científica busca as leis e princípios invariantes que regulam esse processo de transformação temporal. Ora, se o processo de aprender encontra-se submetido a leis científicas, seus resultados são passíveis de previsão. [...] Neste campo, a aprendizagem encontra-se dissociada da invenção.

Trata-se de uma aprendizagem que não deseja verdades, mas propõe exercícios de pensamento. Aprendizagem que gosta de uma educação manifestada em um conjunto de acontecimentos e que, a todo momento, sacodem nossas velhas concepções, desterritorializam o que imaginávamos ser ideal e nos retorritorializam em um lugar inesperado.

FOTO 36 – Crianças *com* crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Se não estivermos abertos a esses tensionamentos, morremos em vida: “O mundo dos mortos é aqui, quando sucumbimos à opinião generalizada. Precisamos do mergulho no caos [...]” (GALLO, 2016, p. 59). E, assim, as crianças vão interrompenso as lógicas o tempo todo, porque têm suas próprias maneiras de escapar. Enquanto os adultos estão tentando fazê-las seguirem paradigmas arborescentes, elas estão usando táticas fugitivas, escorregando em meio à hierarquização, sem que se importem se é brincadeira ou aprendizagem:

Na turma de 1^a ano E, a professora Claire entrega uma atividade sobre o carnaval. É um casa-palavras. Ela desenha toda a atividade no quadro, explica detalhadamente o que é para ser feito. Quando ela termina, Gilles diz:

- Eu já brinquei dessa brincadeira antes.

Félix contesta:

- Isso não é brincadeira. É dever!

A infância borbulha em experiências de aprendizagem. Ações transformadoras, por mínimas que pareçam, conseguem misturar inventividades e padrões, ilustrando que um aprendizado nunca se encerra na aquisição de um saber, mas está sempre nas vias dos recomeços, dos movimentos. As crianças nos ensinam com seus pequenos gestos, com suas pequenas palavras, esses que desestabilizam os seres adultos, pois elas têm facilidade de se *desprenderem*: “[...] não se pode aprender sem começar a se *desprender*. A se *desprender*, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se *desprender* de si” (SCHÉRER, 2005, p. 1187).

A infância se recusa a pensar por categorias e isso é o que propõe o aprender deleuziano, um processo que não necessita de reprodução, mas de inauguração. Instinto e aprendizagem, escapada dos métodos, pois “Não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]” (DELEUZE, 2006, p. 159). É o lugar que fica entre o saber e o não-saber, é passagem, é infinidade:

Sem dúvida, reconhece-se freqüentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita [...] (DELEUZE, 2006, p. 160).

Se aprender não quer dizer saber, notamos que experimentar o aprendizado só é possível no encontro do ser com os afetamentos que o força a pensar. É um estranhamento e não acomodação. São as núpcias do saber com o não-saber. Dessa forma, em meio às ordenações que tentam disciplinar e mostrar as receitas para ensinar, percebemos que o controle nunca é total. Também não é total a previsibilidade do ensino e da aprendizagem.

Deleuze (2006), para falar das dificuldades de se dizer como alguém aprende, usa a imagem da aula de natação, para mostrar que só se percebe o que é nadar quando o corpo entra em contato com a água. Assim, por mais que uma situação seja preparada, sempre vai haver fluxo nela, pois a linha de fuga não acontece em oposição à representação, mas dentro dela. O ensinar pode até estar detalhado, mas não se sabe os afetamentos do aprender, pois estes são da ordem do involuntário:

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' [...]. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça (DELEUZE, 2006, p. 31).

A vida é a força do acaso e o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas: "Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático" (DELEUZE, 2006, p. 159) e ainda, "Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia

e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 2006, p. 159). Gallo (2016, p. 84) também considera aprender como situação que foge do controle:

Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações.

Aprender, então, é ser sensível aos signos, é experiência de problematização e não de reconhecimento, essa que é o reconhecimento que a Ciência Régia espera que os discentes alcancem. Trata-se de um novo domínio cognitivo, que não tem o sujeito no centro, mas opera no plano das subjetividades, sem culto ao “eu”, nos agenciamentos coletivos permitidos pelos rizomas.

FOTO 37 – Árvore e grama



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

A BNCC, como árvore frondosa, não nos assusta, porque por si só ela consegue se enfraquecer, se auto sabotar. Uma prova de sua “grande fraqueza arborescente” ficou evidente ao desmembrar da sua estrutura o ensino médio, última etapa da educação

básica, com a seguinte nota de rodapé, de número 24 na versão homologada da BNCC, explicando essa separação, com os seguintes argumentos:

Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado. (BRASIL, 2017, p. 23).

Fica evidente que o ensino médio, como um ramo dessa grande planta, foi cortado e eliminado das discussões da educação básica, ficando desvinculado das outras etapas. Com argumentação ainda mais frágil, percebemos que o Governo não apresenta uma proposta que possa ser considerada consistente para um país inteiro. Por partir de um “Currículo único, baseado em escola única” (Alves, 2010a, p. 58), cada vez mais fazem sentido para nós as pequenas ações cotidianas. Aquelas não reveladas nas páginas dos documentos oficiais, mas que constituem as aprendizagens cambiantes, ciganas, que não param de se mover e se proliferar.

Embora nosso foco de pesquisa não seja o ensino médio, cabe a problematização dos efeitos danosos da BNCC e a nossa defesa de sempre estar em busca dos rizomas para disseminar isso: “[...] faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 36). Portanto, o que queremos demonstrar é que:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34).

A ameaça consolidada na chamada BNCC não dialoga com as necessidades dos alunos e elimina todo conhecimento inseguro, controverso, anulando as produções que fogem do controle e dos *clichês*. Base já vislumbrada pelos sistemas de ensino,

mas que não conversa com o pensamento de que o ser humano é um sujeito múltiplo e singular, uma rede de sujeitos, *uma* vida que não pode ser aprisionada pelos discursos oficiais, uma vez que “[...] cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada”, como afirmam Deleuze e Guattari (2012b, p. 41).

Independentemente do que digam os documentos oficiais, seja de forma mais branda nas DCNs ou de forma mais impositiva na BNCC, o que tem prevalecido é o poder do adulto em definir o tempo de a criança aprender. Voltando, então, à conversa sobre os enquadramentos das crianças nas mesmas formas e ao grande embate que é o ensino da leitura e da escrita no entrelugar EF-EI, é necessário sair do aprisionamento do ensino da alfabetização como representação para entender que as crianças vivem a linguagem em meio à vida. Seja na EI ou no EF, a aprendizagem acontece desobedientemente, nos embalos de cada da criança e nos seus processos criadores:

A professora do pré II comenta na Conselho de Classe:

- Tenho várias crianças que estão juntando as letrinhas, entendendo que o que a gente fala, pode ser escrito. Trabalhamos com textinhos.

Elas querem ler, escrever... Sei que ainda estamos na educação infantil e que elas terão tempo para serem alfabetizadas. Mas, elas estão pedindo isso. Prefiro ensinar o que elas querem, do que negar o conhecimento. É direito delas.

Em meio ao poder linguístico do movimento da aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização, na fronteira da EI com o EF, pode ser vista como processo rizomático, expressão imanente, sem que se identifique seu início ou fim, sem que se rostifique quando se deve aprender a ler e a escrever, porque como manifestação do rizoma, não há início ou fim na aprendizagem, assim como não há início ou fim do rizoma:

O poder micropolítico da linguagem que funciona rizomaticamente é imperceptível ao sistema escolar, porque ele atua num sistema aberto da língua. Esse sistema abre os diversos atos semióticos: linguísticos, gestuais, perceptivos, vocais; que pela sua heterogeneidade, os porta-signos, desequilibra e descentram a linguagem escrita, na alfabetização, do campo eminentemente linguístico da representação (MATOS, 2014, p. 20).

A macropolítica alfabetizadora sempre irá impor tempos, idades, séries, maneiras que não abarcarão todo o poder transversal das (des)continuidades e rupturas, fluxos e cortes, velocidades e lentidões, que acontecem em meio, no meio, com o meio, em imanência na aprendizagem cotidiana da EI que desliza para o EF. Entre os devires e os clichês, “Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla [...]. Os campos dos saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2016, p. 81).

Lançamos, portanto, algumas pistas da necessidade que temos de validar os currículos menores em meio aos maiores. Como já dito, usamos menor e maior a partir de Deleuze e Guattari (2017, p. 35), quando nos apresentam que “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas, a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização”. Assim, uma literatura maior, neste deslocamento, diz respeito às formas instituídas e hegemônicas de escrita/leitura e literatura menor refere-se ao que uma minoria produz cotidiana e subversivamente dentro das estruturas molares, maiores e fixadas.

Pensamos os processos de aprendizagens a partir de uma literatura menor, que nos tire do reino das aprendizagens essenciais, como a BNCC, e deixe imperar um pouco mais o currículo menor, sempre nos abraçamentos e afastamentos das duas literaturas. Pensar num currículo menor e não em um currículo mínimo: “A ciência maior tem perpetuamente necessidade de uma inspiração que procede da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 208).

O que pode um currículo? O que pode a infância? O que pode uma professora? Quais as potências de um currículo que se faz menor? O que podem as práticas

minoritárias? Não se trata, portanto, de compreender, interpretar ou representar significados, mas de percorrer as pistas que indicam do que um currículo é capaz ou do que um currículo atravessado por linhas menores é capaz:

Diríamos, em compensação, que as multiplicidades não métricas ou de espaço liso só remetem a uma geometria menor, puramente operatória e qualitativa, onde o cálculo é necessariamente muito limitado, onde as operações locais sequer são capazes de uma tradutibilidade geral, ou de um sistema homogêneo de referência. Contudo, essa 'inferioridade' é apenas aparente; pois essa independência de uma geometria quase analfabeta, amétrica, torna possível, por sua vez, uma independência do número que já não tem por função medir grandezas no espaço estriado (ou a se estriar) (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 206).

Uma educação menor é um ato de revolta contra as políticas impostas. Cotidiano, sala de aula, pátio, banheiro, quadra, qualquer lugar como espaço propício para se armar trincheiras e usar táticas. Menor por dentro, nas dobras do maior: "Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um" (GALLO, 2016, p. 65).

Os desejos das crianças e os tempos em que estão são sempre imprevisíveis e retomam ao aion, por se tratarem de agenciamentos que não podem ser categorizados. A linguagem das crianças é uma linguagem menor, que sai de suas bocas sem que possamos gravar. São corpos infantis que se encontram e nos deixam sem graça quando percebemos o quanto temos a aprender com eles. Encontros determinados por aion:

Pertence pois ao Aion, como meio dos efeitos de superfície ou dos acontecimentos, traçar uma fronteira entre as coisas e as proposições: ele a traça com toda sua linha reta e sem esta fronteira os sons se abateriam sobre os corpos, as próprias proposições não seriam 'possíveis'. A linguagem é tornada possível pela fronteira que a separa das coisas, dos corpos e não menos daqueles que falam. Podemos então retomar o detalhe da organização de superfície tal qual é determinada pelo Aion (DELEUZE, 2015, p. 171).

Como rotular o que uma criança deve aprender, ser capaz ou realizar, prescrevendo igualmente as mesmas maneiras para todas? Desejamos palavras menores, vindas de bocas menores, de composições que se dão nas micro-conversas:

Conversinhas na turma de 1^a ano E...

Suely: Nós somos amigas, tia!

Janete: Mas elas brigam, tia!

Dônia Maria: A gente briga, mas se gosta.

Suely: Melhores amigas são assim mesmo, brigam em um dia, no outro, já passou.

A potência do entrelugar apresentado por uma literatura política das minorias, nos faz acreditar em um EF e em uma EI cheios de efeitos das coletividades construídas pelos bandos, que nas periferias curriculares fazem transbordar a língua que uma minoria constrói numa língua maior. Seja na aquisição da leitura e da escrita, na resolução dos problemas matemáticos, nas habilidades e competências a se cumprir, seja em tantas situações no contexto desse espaço-tempo, a todo momento vai haver o rompimento das estruturas pelo caos. E nós queremos fazer parte dessa coletividade:

É sempre nas condições coletivas, mas de minoridade, nas condições de literatura e de política 'menores', mesmo se cada um de nós teve que descobrir em si próprio sua minoridade íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos de luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer algo do poder e da lei, refazer também algo da 'grande literatura') (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 155).

Ao invadirmos os territórios infantis, somos contaminados com suas doces formas de escrever uma literatura menor. Uma literatura que se permite ser escrita mesmo sem que esses sujeitinhos (com todo o carinho nesta expressão) estejam alfabetizados, porque não se trata necessariamente de letras, mas de devires. São conversinhas, um diminutivo que não quer diminuir, mas evidenciar que nas microações, as crianças se desenvolvem, sonham, reinventam, sem sequer sair do lugar: "Eis verdadeiros autores menores" (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 53):

Estamos na aula de Arte, na turma de 1^o ano E. A atividade é "desenho livre". Me aproximo da mesa de Davi e observo seu desenho e, no cantinho superior esquerdo da folha, vejo que está escrito em letra palito "REI DAVI". Pergunto:

- Por que você escreveu "Rei Davi" ?

- Porque eu tenho uma roupa que, quando minha mãe coloca em mim, eu me sinto rei.

Sônia Maria, mais que depressa, se vira para trás e diz:

- Ele escreveu isso porque se acha o rei da sala!

Davi logo revida:

- Sou rei sim! Rei com a minha roupa!

Depois disso, a professora passou nas mesas para acompanhar as atividades, pediu para Davi apagar o "rei" e assim ele fez. Apagou-se de seu caderno, mas não da sua imaginação...

Desenho livre. Escrita mão.

FOTO 38 – Desenho livre

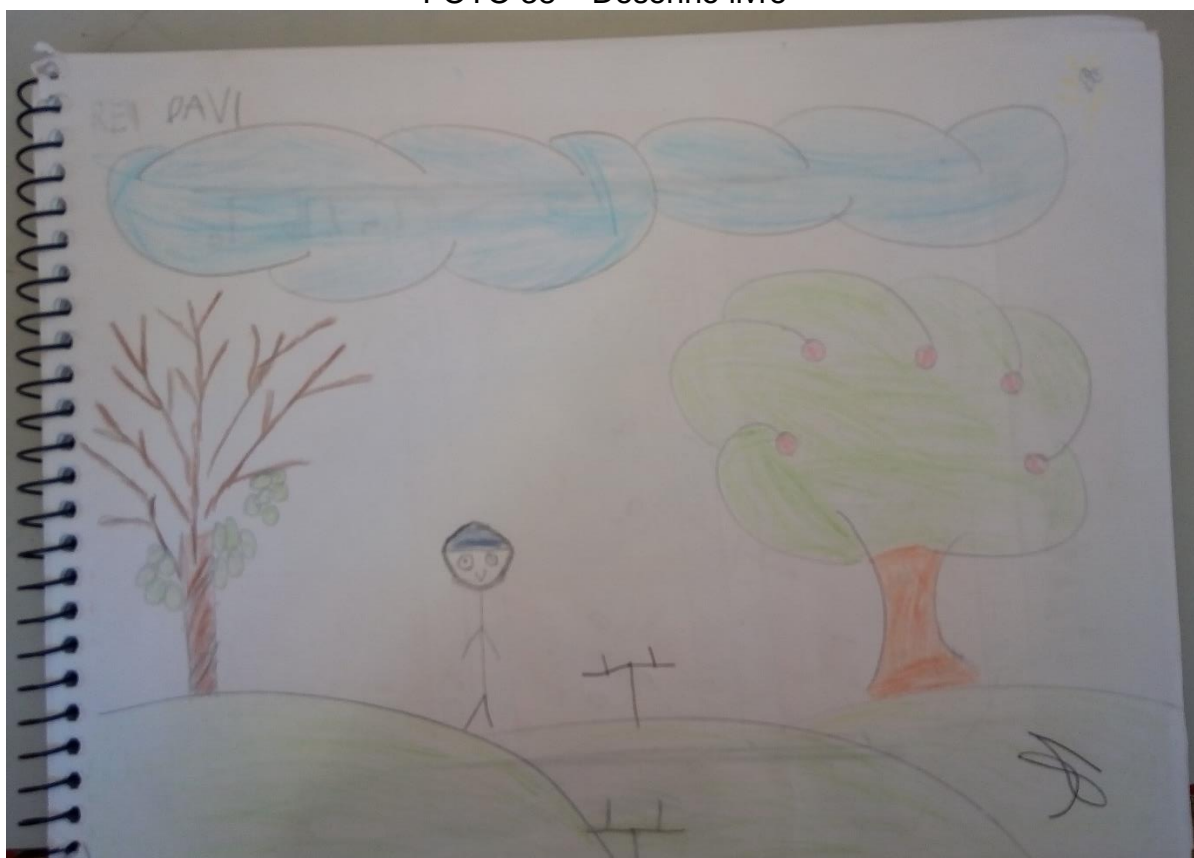
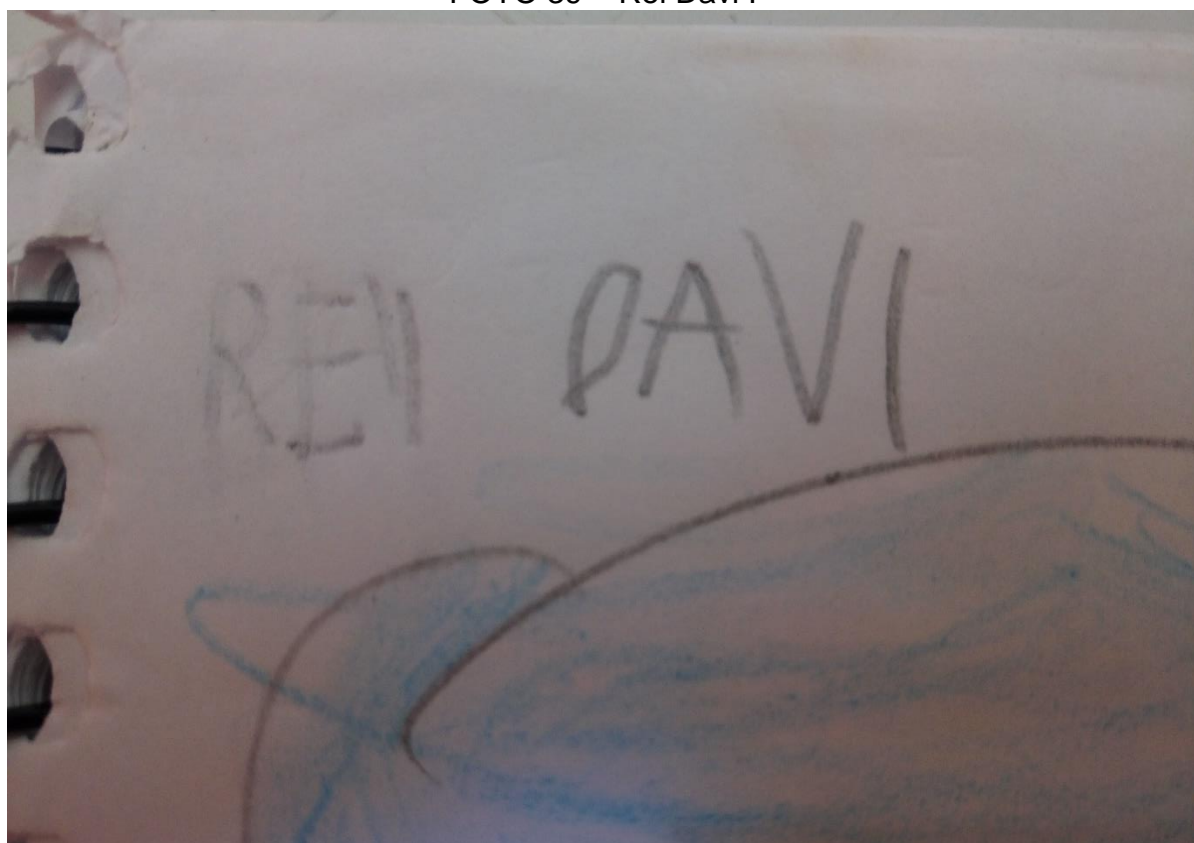


FOTO 39 – Rei Davi I



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

São situações como essas, que acontecem nas miudezas cotidianas, que revelam as “Qualidades menores de personagens menores, no projeto de uma literatura que se quer deliberadamente menor, e tiram disso sua força de perturbação” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 118). Atores como Davi nos revelam que a criatividade infantil opera sem sair do lugar, na força do devir-menor. Nas rupturas, nos tempos indeterminados, nas aprendizagens ziguezagueantes, esses pequenos fazem “Transvasar à repetição algo novo, transvasar-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados” (DELEUZE, 2006, p. 80).

E ficamos, então, a imaginar quantos e quantos pormenores como esses não conseguimos captar, registrar. Eles simplesmente acontecem nos liames do currículo, de forma espalhada, para todos os lados, é “[...] a arte das multiplicidades moleculares [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 53). Assim fica fácil multiplicar as razões para estar com a escola e amá-la. Amar um cotidiano perfeito, feito por imperfeições.

Embora desafiadora, a proposta de refazer a grande literatura por meio de investidas menores, nos apresenta a possibilidade de uma pesquisa menor se tornar uma luta coletiva. Que esta escrita possa se inscrever em uma literatura menor para subverter, de alguma maneira, os arranjos de uma literatura maior.

9 EMEIEF E... O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?

Lembrando do “e...”, continuamos nossos exercícios filosóficos do pensamento para ponderar mais uma vez que, o que constitui um currículo transversal em uma EMEIEF, vai muito além do que é balizado para ela. Por isso, pensamos que o “e...”, adotado no título deste capítulo, nos abre a possibilidade de somar mais e mais sujeitos, ações, imagens, narrativas e tantas pistas que podem dar sentido (ou não) a esta cartografia.

Quando pluralizamos os cotidianos, as possibilidades se ampliam e revelam o poder do coletivo para a educação. Ao passarmos, por exemplo, na rua em frente a uma escola nem imaginamos os acontecimentos que nela transitam, quem ali se move, os sentimentos que brotam... Nos parece ser simplesmente mais uma escola pública que atende crianças do pré ao quinto ano. Somente quando nos sensibilizamos com aquela realidade, poderemos nos dar conta do que significa um cotidiano escolar e...

Ao pesquisarmos com os cotidianos, vivemos situações que documento nenhum consegue prever. O que podem os currículos tecidos em uma EMEIEF? Podem ir além dos conteúdos, dos objetos de conhecimentos e das habilidades, para constituírem um emaranhado de situações, movimentos, processos que, por vezes, passam sem serem notados e, outras vezes, conseguem ser sentidos e, assim, aparecerão nesta pesquisa. Dessa forma, é possível evidenciar que os discursos menores estão acontecendo dentro das escolas (junto aos maiores) e podem nos surpreender.

O ano letivo já começa muito antes do primeiro dia de aula em fevereiro, o que rompe com a ideia dos duzentos dias a serem trabalhados. Professoras que no recesso preparam as aulas, planejam as próximas férias, pensam na turma que lhes espera ou mesmo preocupam-se se vão conseguir pegar alguma turma no processo seletivo. Tantas coisas acontecem antes do famoso início... E quando começa, vemos as misturas acontecerem. Uma verdadeira composição das professoras com as professoras, professoras consigo mesmas, com colas, painéis, bolsas, sacolas e mais sacolas de coisas velhas-novas preparadas no recesso, ou às pressas ou há anos, e tudo mais, ainda na empolgação de um ciclo que se (re)inicia.

FOTO 40 – Preparativos



FOTO 41 – Bugigangas de professoras

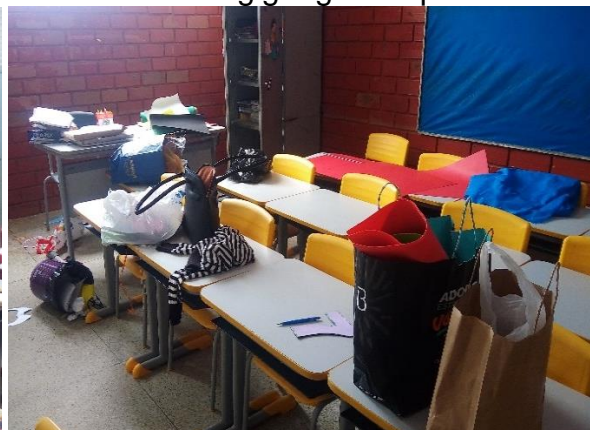


FOTO 42 – As crianças merecem



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

E quando o início oficial ocorre, vem com ele mais possibilidades de composições... Encontros de professoras que se acolhem. Abraços daqueles que estão há tantos anos na escola e ainda conseguem ser amáveis com quem chega. Relações de um cotidiano e de um currículo como comunidade de afetos/afecções (CARVALHO, 2009, 2011), que significam mais que sentimentos. Significam as formas como os sujeitos são afetados. Experiência coletiva que não significa em que:

[...] falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos 'possíveis' do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional (CARVALHO, 2011, p 79).

É a totalidade dos profissionais que age assim? De jeito nenhum, mas não nos interessam as totalidades, porque é delas que estamos fugindo. Consideramos que “[...] afetos e afecções são produtos das relações estabelecidas com os outros e dos outros entre eles, evitando, desse modo, a burocratização e normalização de indivíduos ou grupos de indivíduos tomados de forma abstrata e fictícia” (CARVALHO, 2011, p 83).

FOTO 43 – Afetos e afecções



FOTO 44 – Afecções e afetos



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Aglomerações de professora e intérprete de Libras e crianças e fitas e cultura e infantil e fundamental e dança e alegria e... Gente que se mistura porque gosta de gente. Tantos agenciamentos que compõem esse entre-lugar tensionado, em que os sujeitos não têm configuração definida. Todos podem sair das suas posições e encontrar novas maneiras de se colocar no tempo-espço, pois o que a Modernidade desejou para eles, não cabe nos acontecimentos que experimentam coletivamente.

FOTO 45 – É baião



FOTO 46 – Dança das fitas



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Falamos de pessoas que se desprendem do que têm para oportunizar às crianças um pouco de alegria, de sensações diferentes, de beleza e de capricho. Essas meninas e esses meninos vivem uma realidade consideravelmente difícil e, ter momentos para experimentar uma fruta diferente que seja, é muito mais significativo do que podemos imaginar. Ações dessa natureza mostram como uma escola está vinculada com seu entorno e, mais uma vez, fica a defesa da inseparabilidade completa entre escola e tudo mais.

FOTO 47 – Alimentação saudável



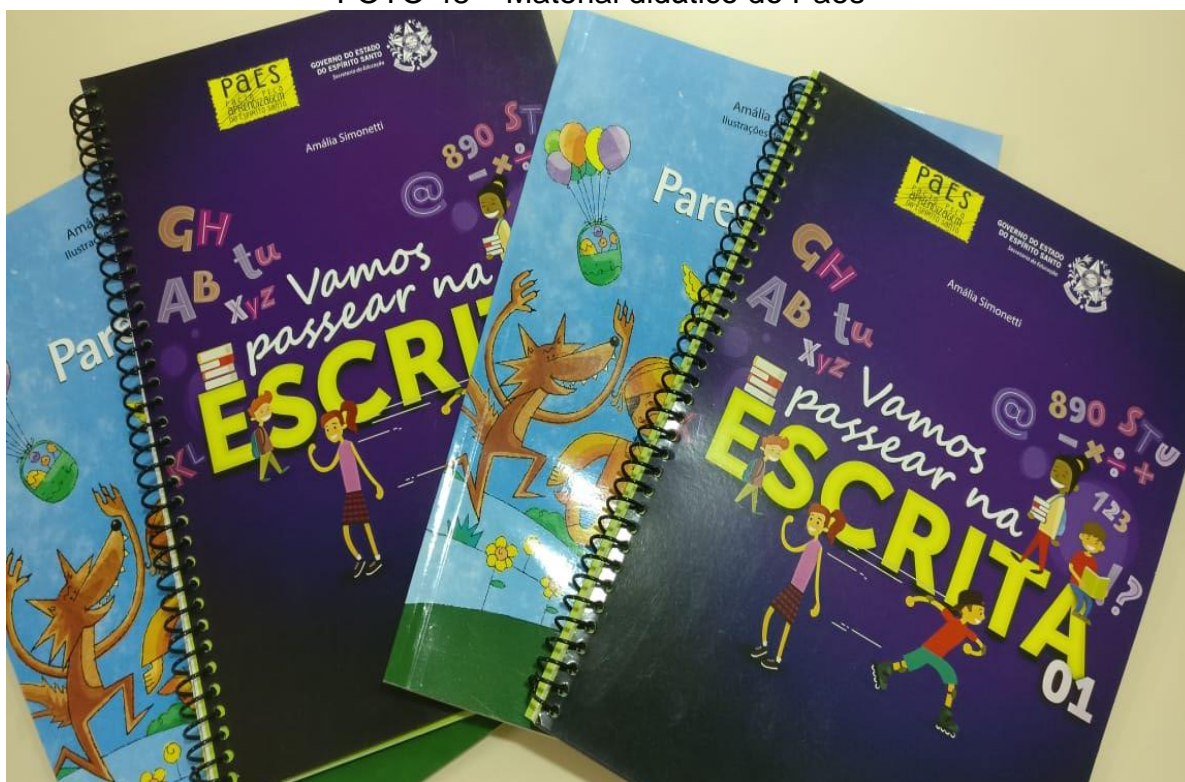
Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Vemos as práticas pedagógicas também se entrecruzarem. As atividades mais tradicionais junto às mais lúdicas, sem oposição, mas sim, justapostas, mescladas, compartilhadas, copiadas. De apostas mais abertas para driblar a educação da reconhecimento e tentar outras tantas possibilidades de *ensinaraprender*, até às políticas massificadoras que chegam à escola, como o mais recente programa do Governo do Estado, o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes).

Apesar de não ser exatamente o tema desta pesquisa, mas por atingir as turmas que pesquisamos, convém explicar que o Pacto é uma ação trazida pelo Governo do Estado para o Espírito Santo em 2017 e que se inspira na experiência do Paic (Programa de Alfabetização na Idade Certa) implantado no Estado do Ceará em 2007, tentando aplicar no Estado Capixaba uma ação salvacionista com os alunos não-alfabetizados para alcançar a elevação nos resultados do Ideb, assim como ocorreu nas cidades cearenses. Os municípios que melhorarem seus índices vão receber mais recursos do repasse do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), e a adesão ao Pacto está atrelada à viabilização de financiamento, por meio do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), para a construção de creches.

O principal objetivo do Paes, segundo o Governo estadual, é melhorar os indicadores dos estudantes da educação básica, envolvendo o domínio de competências como leitura, escrita e cálculo adequado a sua idade e ao seu nível de escolarização, repetindo o “sucesso” alcançado pelos programas Escola Viva e Jovem de Futuro, numa educação pensada de forma única e num currículo padronizado.

FOTO 48 – Material didático do Paes



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O Paes foi aderido pelo município de Guarapari no ano de 2018 e está sendo desenvolvido em todas as escolas municipais que possuem turmas de primeiro ano do EF. Já está prevista também a ampliação das ações e do uso dos materiais para os anos seguintes do EF, de forma gradativa, a partir de 2019, já tendo no município um projeto piloto do uso do material em uma turma de 2º ano. Também é forte a investida no controle do alcance dos resultados, por meio do monitoramento feito pelos testes padronizados aplicados aos alunos do primeiro ano, cujos resultados são lançados no sistema de gestão estadual para verificação e comparação dos resultados, além do incentivo feito por premiações, conforme *ranking*.


A adesão consiste na utilização dos livros e materiais padronizados pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), que possuem características bastante questionáveis por seu caráter de apostilamento, pelas atividades voltadas para a alfabetização mecanizadoras, pela obrigatoriedade de sua utilização e por ser tratado como metodologia inovadora. Podemos verificar tais afirmações ao analisarmos uma das atividades do caderno do aluno do primeiro trimestre, proposto pelo Paes. Notamos que a atividade utilizada como exemplo, assim como muitas outras, não levam o aluno a pensar, apenas a copiar e reproduzir uma escrita já dada.

G TODA A TURMA LÊ, EM CORO. DEPOIS, COMPLETE COM PALAVRAS QUE RIMEM.

PAGA O PATO, DORME O GATO,
FOGE O RATO, PAGA O GATO,
DORME O RATO, FOGE O PATO,
PAGA O RATO, DORME O PATO,
FOGE O GATO.


PAGA O _____, DORME O _____,
FOGE O _____, PAGA O _____,
DORME O _____, FOGE O _____,
PAGA O _____, DORME O _____,
FOGE O _____.

Podemos analisar, ainda, mais um exemplo de atividade mecânica, que trata a aprendizagem e a alfabetização como reconhecimento, fatores que questionamos nesta pesquisa. Observe que a atividade de número 2, elencada como “Apropriação da escrita”, pede ao aluno que escreva seu nome olhando na ficha. A atividade 3, que vem logo abaixo da 2, na mesma página, solicita que o aluno escreva seu nome sem olhar na ficha, no item que o material chama de “Escrevendo do seu jeito”. Note que, mesmo que o aluno não tenha mais a ficha em mão para copiar, ele tem a escrita do seu nome na atividade anterior, o que não significa que ele não vá mais uma vez reproduzir uma escrita:



APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

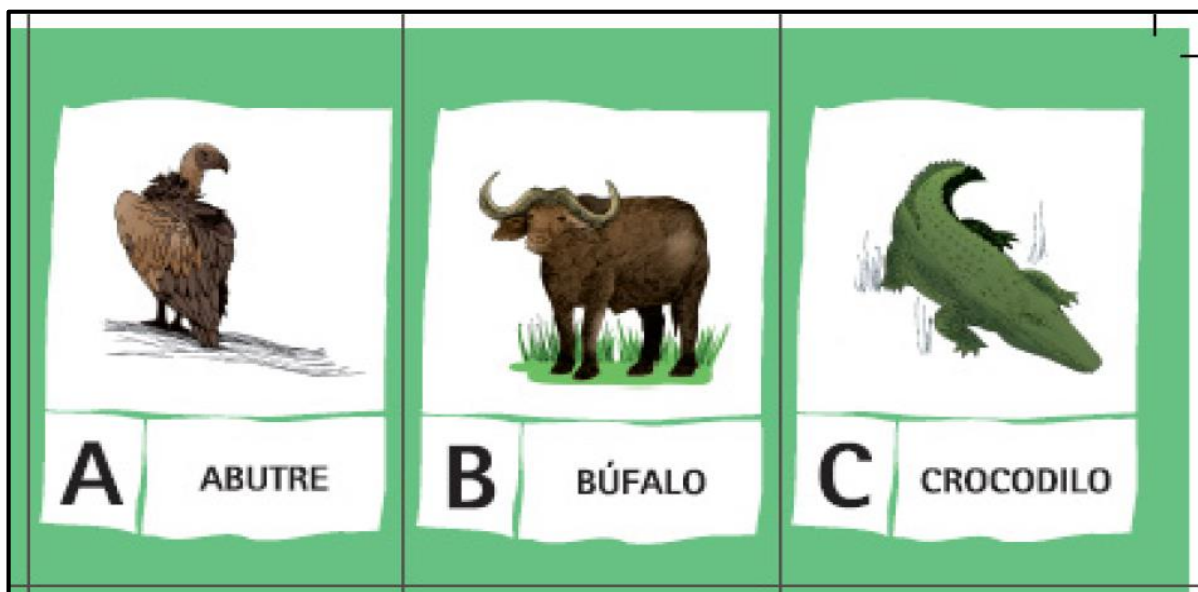
2 ESCREVA SEU NOME OLHANDO A FICHA. PINTA A PRIMEIRA LETRA.



ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 SEM OLHAR A FICHA, ESCREVA SEU NOME E DESENHE VOCÊ.

Além de atividades como estas, as professoras questionam o volume de registros que precisam ser feitos, as avaliações e testes de leitura e escrita a serem aplicados, com datas e prazos curtos, que modificam a rotina e os planejamentos da escola. O que também incomoda na análise do material é que os vocabulários, a linguagem, as músicas, entre outros aspectos não seguem as características do nosso Estado/região, o que pode ser observado, por exemplo, nos animais das cartelas de jogo da memória proposto:



Perante as informações que destacamos sobre o Pacto, não queremos dizer que as professoras não usem atividades semelhantes as dele. A análise que fazemos é que as atividades e metodologias que elas aplicam são escolhidas por elas mesmas, a partir das vivências da sua regionalidade, de acordo com a necessidade da turma e de cada aluno, o que é muito diferente da obrigação de cumprir à risca com o que um material descontextualizado propõe, com um passo a passo de um manual a ser seguido como dever:

Atenção: Lembre-se da importância das atividades estruturantes, releia no manual sobre:

- corresponder linguisticamente;
- classificar linguisticamente;
- ordenar linguisticamente;
- contar linguisticamente;
- compor e decompor linguisticamente;
- acrescentar linguisticamente;
- retirar linguisticamente;
- identificar linguisticamente.

Anotações


- Textos-base: Brincadeiras populares
- Material: Caderno de Atividades



TEMPO PARA GOSTAR DE LER

Professor(a):

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.




RODA DE LEITURA E ORALIDADE

LEITURA DAS FICHAS DOS NOMES DOS ALUNOS

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura das fichas dos nomes próprios dos alunos de sua turma.
- Orientação didática:
 - a) Apresente as fichas dos nomes dos alunos e converse com eles sobre a importância do nome próprio para as pessoas.
 - b) Leia cada ficha de nome dos alunos e entregue "oficialmente" para eles. O nome próprio tem muito significado.
 - c) Fixe as fichas dos nomes dos alunos na parede para cada aluno.



RODA DE LEITURA E ORALIDADE

LEITURA DAS FICHAS DOS NOMES DOS ALUNOS

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura dos nomes próprios dos alunos, associando a primeira letra ao nome.
- Orientação didática:
 - a) Apresente o cartaz 1 — alfabeto em letra de forma maiúscula.
 - b) Leia o alfabeto e fixe-o na parede.
 - c) Peça aos alunos que descubram a primeira letra de seu nome no cartaz.

OBS.: A sala deve mostrar um ambiente alfabetizador, ou seja, as paredes da sala vistas como um conteúdo alfabetizador.

Sabemos da criticidade dos profissionais, mas, quando se há a obrigatoriedade no cumprimento de um Pacto, as práticas de alfabetização acabam reduzidas de alguma forma por programas como este, pois a escapada total nem sempre é permitida. Contudo, nosso respiro acontece por sabermos e ouvirmos e vermos as táticas que as docentes criam dentro desse mesmo material e as diferentes formas como fazem uso dele, driblando e reinventando e ressignificando o que lhes é imposto, dentro de suas possibilidades cotidianas, uma vez que também não existe controle absoluto sobre tudo o que acontece.

A breve análise desse programa se fez necessária porque tratamos aqui das macro e das micropolíticas que coabitam os cotidianos da EMEIEF. Sabendo que o Paes se insere no rol das macropolíticas desejosas por um ensino unificado, fixando regras e modos de fazer, as linhas de fuga estão também presentes na produção de saberes autônomos e permitem a ramificação de uma educação menor:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele

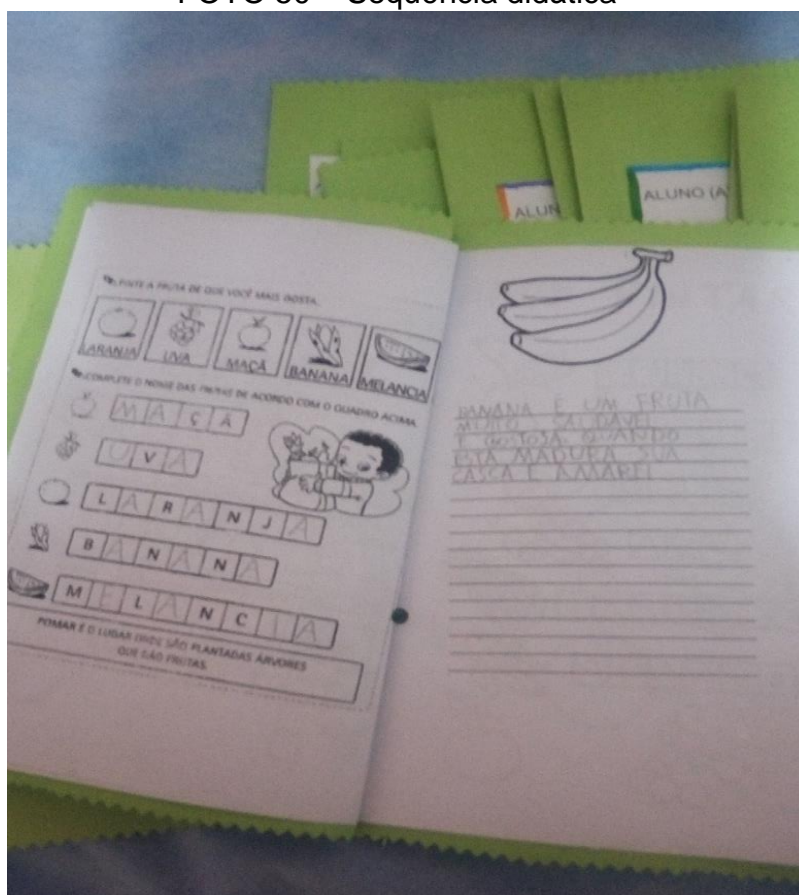
contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2002, p. 175).

Entre propostas engessadas e atos pedagógicos de resistências, vão se manifestando nas práticas das professoras com seus alunos, com atividades mais tradicionalizadas ou reinventadas, mostrando o quanto esses *saberes-fazer*s constituem os currículos cotidianos e como os praticantes se reapropriam do que é produzido pelo que é dominante, buscando novos usos, produzindo cultura no seu dia a dia e sobrevivendo ao sistema. À vista disso, cabem diversas problematizações outras quanto ao Paes que necessitariam de outro momento mais oportuno para fazê-las. Assim, fica o registro de mais uma ação verticalizada que chega aos cotidianos.

FOTO 49 – Alfabeticantando



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

FOTO 50 – Sequência didática²⁷

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Se estamos conversando a respeito de uma EMEIEF e de alguns dos tantos fios que se juntam para formar os currículos transversalizados, é oportuno trazermos à mostra também as vidas de outros espaços-tempos que atravessam o entre-lugar educação infantil-ensino fundamental. Realmente uma escola vai além do que a gente cogita. Ela não tem começo ou fim. Falamos isso ao trazermos um movimento feito no dia do circo na Escola “Pequeno Reino”. Alunos de uma escola estadual vizinha foram à EMEIEF para apresentarem um projeto que consiste em apresentações circenses feitas pelas crianças para outras crianças. Foi um momento de muita euforia tanto para o respeitável público quanto para os artistas. De gente pequena para gente pequena. Maravilhas de encontros que compõem a educação pública. Todos falando a mesma língua de formas diferentes, da pré-escola ao quinto ano. Eis aí mais uma combinação somada à EMEIEF: o municipal *com* o estadual. Por que não?

²⁷Transcrição da produção de texto registrada na imagem: “Banana é uma fruta muito saudável e gostosa. Quando está madura sua casca é amarela”.

FOTO 51 – Estadual com Municipal



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Além de crianças de outra escola, tecem esse currículo os responsáveis das crianças. Um dos projetos feitos pela professora Denise da turma de 1º ano E foi o de oficina com a família. Mas, não é uma ação tão simples assim. Ela convidou uma pessoa que é mãe de sua aluna na creche em que ela trabalha pela manhã para ensinar pintura em tecido aos pais e às crianças da sua turma do vespertino. Além da integração família-escola, a professora Denise nos fala da intenção que superou o previsto:

- Foi uma oportunidade das mães das minhas crianças descobrirem uma maneira de ganhar dinheiro em casa, já que muitas estão desempregadas ou não podem trabalhar porque não tem com quem deixar os filhos. Muitas se interessaram e querem continuar aprimorando para virar, quem sabe, uma atividade profissional que ajude na renda familiar

(Professora Denise, 1ª ano E).

FOTO 52 – Oficina com a família



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Vemos, nesse cotidiano, as crianças, os professores, as famílias e a comunidade como as mãos que, de fato, tecem os “[...] *fios-nós* de múltiplas-complexas redes de conhecimentos cotidianos, tecidos em diferentes espaços-tempos em que (com)vivem na sociedade contemporânea” (FERRAÇO, 2017b, p. 78). Essa complexidade se dá porque os currículos são protagonizados no vivido, nas negociações e nos compartilhamentos. Sujeitos praticantes anônimos dos cotidianos (CERTEAU, 2014) que nos ajudam a problematizar os cotidianos para além dos mecanismos homogeneizadores.

Falando da participação das famílias na construção dos currículos, como destacado ao longo do texto, a EMEIEF “Pequeno Reino” faz de tudo para atrair não só as crianças, mas, também, as mães e os pais para a escola. No mês das crianças, foi realizada a “Semana do brincar” na qual, dentre as ações, houve a recreação com os pais e mães, que foram convidados a irem até a escola participarem de brincadeiras com os filhos.

FOTO 53 – Semana do brincar I



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

FOTO 54 – Semana do brincar II



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

E, assim, as misturas vão acontecendo e compondo esses currículos tão carregados de sentidos para as crianças e suas comunidades. Como é bonito vivenciar os currículos locais sendo constituídos pelas redes entre escola, família, bairro, cidade. Táticas de uma escola que luta com suas armas para proporcionar aos pequenos um pouco de felicidade e conhecimento significativo.

Essas artimanhas ordinárias, como ilustradas abaixo, fazem parte das parcerias que a escola faz, por exemplo, com uma empresa do município para proporcionar um dia de acesso a brinquedos e brincadeiras em um clube, ao qual suas famílias certamente não poderiam pagar para conhecerem. Educação que não sabemos onde começa ou termina.

FOTO 55 – Dia de lazer



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Ainda falando dos acontecimentos *dentrofora* de uma EMEIEF, nos damos conta de que a infância está afetada também pelas durezas da vida, principalmente nos bairros periféricos. Em uma segunda-feira, após o recreio, percebemos certa agitação entre algumas professoras pelos corredores da escola. Vemos um menino chorando e uma professora, contendo o seu próprio choro, o acalenta. Há um ar diferente entre as professoras que observam a cena ali por perto. Não era um choro qualquer. Definitivamente, não era. Quando a conversa termina e o menino é levado por outra funcionária para beber água, nos aproximamos da professora – que agora já não

continha mais as lágrimas – para tentar entender o que acontecia. Quando ela conseguiu, nos esclareceu:

- O Carlos estava sem vir à escola desde a semana passada. O irmão mais velho dele sumiu no domingo retrasado (dia 11), após uma festa que aconteceu no campo de futebol do bairro. É a primeira vez que ele vem à escola depois que o corpo do irmão foi encontrado, na quinta-feira, amarrado a uma bananeira,. Ele está desesperado. Disse que toda a família está e a mãe dele não tem cabeça para nada. Dizem que ele morreu por causa de uma briga por uma bicicleta. Quanta dor... O irmão dele também foi nesse aluno aqui.

Menino desaparecido é encontrado morto amarrado em um pé de banana

[Facebook](#) [Google+](#) [LinkedIn](#)

O corpo de um homem encontrado nesta quinta-feira (15) em estado de decomposição, na rua Geraldo Gama, no bairro São José em Guarapari, infelizmente é do adolescente [REDACTED], 14 anos desaparecido do bairro Vela Vista em Guarapari, desde o último domingo (11).



Como não ser afetado por situações tão duras? Como é difícil falar de sonho para quem tem os seus podados tão cedo na vida [...]. Por isso, é preciso falar do currículo cotidiano que é composto por “[...] situações que surgem nos encontros e/ou nas vivências com as *criançasinfâncias* buscando, sempre que possível, superar a lógica da explicação causal-determinista, que muitas vezes, se coloca com a tônica dos discursos curriculares hegemônicos” (FERRAÇO, 2017b, p. 85). Vivências que nos tocam porque são reais.

A escola estende-se além de seus muros, por isso precisamos falar dos rizomas curriculares, aqueles que não têm começo ou fim, que se quebram e que se reconectam em qualquer ponto. Além dos sujeitos, os espaços-tempos também se misturam em uma EMEIEF e não nos é possível delimitar as fronteiras do que é dentro e do que é fora nesse mapa que nos faz afirmar que os muros não existem:

Nesses processos, foi indispensável compreender que no caso do cotidiano escolar, ao contrário do que foi dito em outras pesquisas, é impossível a existência de ‘muros’ entre as escolas e os ‘contextos externos’ ou a ‘vida’, por mais grades que sejam colocadas em torno das primeiras. Isto porque, como é dito por SANTOS (1995, 2000) somos, cada um de nós, uma rede de subjetividades formada nos tantos contextos cotidianos de que participamos. Ou seja, cada conhecimento (valor, arte ou tecnologia) incorporado, entra na escola, sempre, por que encarnado em cada um de seus praticantes (ALVES, 2005, p. 2).

Espaços internos desejados pelas crianças maiores, mas que ficam restritos apenas às menores, porque os brinquedos são para uma determinada faixa etária ou mesmo para preservar o patrimônio que foi tão difícil de conseguir. Também temos, os “contextos externos”, as brincadeiras de rua, outros lugares que prendem a atenção dos meninos e das meninas e acabam sendo mais interessantes do que ir para a sala de aula ou mesmo do que voltar para casa.

Talvez seja mais fácil de entender tais escolhas quando pensamos nas liberdades e limitações que existem em cada território. Espaços internos desejados pelos alunos das turmas de 3º ao 5º ano, mas que ficam restritos para os prés,^{1º} e 2º anos. Espaços externos desejados pelas crianças pequenas, mas que ficam restritos aos adolescentes e jovens. Onde a escola está? Dentro ou fora? De fato, está *dentrofora*!

FOTO 56 – *Dentrofora*

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

FOTO 57 – *Foradentro*

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Quantas vivências poderiam ser destacadas aqui para dignificar os cotidianos escolares, mas, por serem efêmeras, escapam. Como nos diria Certeau (2013), o cotidiano é o que nos é dado todos os dias, aquilo que nos prende intimamente, um invisível um tanto quanto visível, ou ainda, “É um mundo que amamos profundamente,

memória olfativa, memória de lugares da infância, memória do corpo, dos gestos, das infâncias, dos prazeres (ibidem, p. 31).

Esse cotidiano nos apresenta um currículo provisório, emaranhado de histórias vividas e significativas. Se mostra, portanto, muito mais potente do que os documentos das políticas curriculares que falam de uma educação sem sangue nas veias. Norma que não dá conta de acompanhar as velocidades de um currículo escrito em seus próprios tempos e desejos. As *imagensnarrativas* que ousamos usar, nos mostraram como o pesquisar com o cotidiano é uma atitude ética, estética e política, constituída pelas relações de força e de composição.

O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2011, p. 78)

Separações e junções. É lá e cá. Infâncias, sem categoria ou rostidade, sem etapa e característica fixadas. Professoras que trocam de função sem mudar de cargo, se transformam em vendedoras, cozinheiras, dançarinas, artistas, amigas, mães. Escolas, que estão abertas para as hibridizações em seus entre-lugares. Que currículo é esse? Ou, que currículos são esses? O que podem esses currículos tecidos nos cotidianos das escolas? Não temos respostas. Mantemos as perguntas.

10 CONCLUINDO O QUE NÃO ESTÁ ACABADO

Mais uma noite sentada à mesa brincando com meus novos-velhos amigos da educação, da filosofia, dos cotidianos, das infâncias, dos currículos e, mais uma vez, estou buscando palavras, em uma atitude de tentar findar uma escrita, mesmo sabendo que as coisas não estão concluídas. Hoje, especialmente hoje, os brinquedos-livros estão impressionantemente espalhados, porque precisei (re)visitar muitos escritos que pudessem me ajudar nessa difícil tarefa de despedir-me, não com um adeus, mas com um até logo. Já penso na hora de ter que guardar os brinquedos. Meus amigos-autores adoram brincar, mas guardar...

Só queria um pouco mais de tempo para a diversão, mas não dá. Brincar também cansa, também tem hora. O relógio verde na parede ao lado opera um *tic-tac, tic-tac*²⁸ acelerado demais, acredito que mais rápido que o comum. A impressão é que não consegui dizer tudo que precisava, mas, me contento em saber que “tudo” é muita pretensão, porque ele nunca será alcançado e, além disso, me conforta saber que poderei continuar esta conversa em breve. A necessidade de encerrar é simplesmente obrigatória pelo adiantado das páginas, pelo cronos devorante e pela sensação de que a hora é esta mesmo. Dessa maneira, a atitude de encerramento se torna uma tentativa porque falar dos processos educacionais cotidianos não têm limites e nem queremos que eles tenham. Portanto, vamos a algumas considerações a respeito do que tratamos nesta pesquisa, para vislumbrar novos possíveis e abrir outras fraturas e ligamentos nesse rizoma.

Apostamos em dizer que é incoerente categorizar as crianças, bem como é difícil também definir com precisão o que é apenas dos currículos oficiais e o que é dos currículos moleculares, pois um se agarra ao outro. Quando falamos das hibridizações complexas nas fronteiras, nos referimos às trocas intensas que acontecem entre o liso (espaço nômade) e o estriado (espaço sedentário). Deleuze e Guattari (2012c, p. 192) teceram importantes considerações sobre esses dois espaços, além de ressaltarem

²⁸Recurso onomatopéico utilizado na intenção de dar ritmo, sonoridade e velocidade na reflexão do tempo e seu movimento constante, buscando certa liberdade literária.

que, mesmo que tenham suas próprias características, um está correlacionado ao outro, de forma recíproca, mas não simétrica:

[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. [...] Note-se que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços. Por isso, inclusive, os dois espaços não se comunicam entre si da mesma maneira: a distinção de direito determina as formas de tal ou qual mistura de fato, e o sentido dessa mistura (é um espaço liso que é capturado, envolvido por um espaço estriado, ou é um espaço estriado que se dissolve num espaço liso, que permite que se desenvolva um espaço liso?).

Tratamos um pouco, então, dos aspectos de cada um desses espaços para entender melhor como eles se estreitam entre si e com este estudo. Ambos os espaços se relançam, mas possuem elementos próprios. A mais emblemática diferença, diz respeito à relação que eles estabelecem entre as linhas e os pontos:

Certamente, tanto no espaço estriado como no espaço liso existem pontos, linhas e superfícies [...]. Ora, no espaço estriado, as linhas, os trajetos têm tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro. No liso, é o inverso: os pontos estão subordinados ao trajeto (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 197).

Partimos da problematização de que as estrias referem-se, de certo modo, aos planos encharcados pelas normas e pelo controle, que tentam harmonizar tudo o tempo todo, ou seja, “[...] o estriado é o que entrecruza fixos e variáveis, ordena e faz sucederem-se formas distintas, organiza as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 197). Essa perspectiva é importante para nós pois, ressaltamos que no cotidiano nada é controlável o tempo todo. O caos é potente, necessário e se manifesta no “[...] espaço liso aberto onde o corpo se move” (ibidem, p. 194).

Quando falamos de uma EI e de um EF que, desordenadamente, realizam trocas intensas, acreditamos que esses movimentos lisos insurgem nas dobras dos espaços estriados, rompendo com os mecanismos de controle, como se “[...] um espaço liso se destacasse, saísse de um espaço estriado, mas havendo uma correlação entre ambos, um retomando o outro, este atravessando aquele e, no entanto, persistindo uma diferença complexa” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.195).

Então, se o estriado é o controle, o liso “[...] é a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 197). Ele afronta a fixação pela ordem dos mecanismos de controle e evidencia que a potência da aprendizagem está na ruptura, no conhecimento que se move, que é vagante. O liso é um andarilho, sem morada fixa, que cativa o espaço estriado e se deixa cativar por ele também.

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. [...] Por isso, o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo (DELEUZE; GUATTARI, 2012c p. 198).

A atitude nômade dos espaços lisos e a organização dos espaços estriados são ativas no entre-lugar EF-EI, no qual agem os currículos macro-micro que crescem emaranhados. Tanto a necessidade de medida da educação molar, quanto a preferência pela multiplicidade da educação molecular, fazem parte dos rizomas curriculares transversais, uma vez que “[...] o número nômade dos espaços lisos não param de inspirar a ciência régia do espaço estriado, inversamente, a métrica dos espaços estriados (*metron*) é indispensável para traduzir os elementos estranhos de uma multiplicidade lisa” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 208).

Deleuze e Guattari (2012c, p. 203) nos incitam a “[...] Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar...”, isso significa que o pensamento precisa se movimentar para perceber alguns dos inúmeros rompimentos do entre-lugar que tratamos. Nos hiatos e nas rupturas existem combinações que desmembram ou abraçam, e percebemos que isso faz parte do rizoma-educação.

A partir disso, problematizamos alguns dos principais marcos relacionados à EI e ao EF, que também foram/são rompimentos com as perspectivas de uma educação nômade, mas que forçaram/forçam os *praticantes* (CERTEAU, 2014) a recomeçarem,

pois impulsionam cada um de nós a A-COR-DAR, seja dar cor às coisas ou seja despertar.

Muito se questionou a pré-escola e o primeiro ano, quando o EF passou a ser de nove anos, por meio das seguintes leis e determinações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que admitiu a matrícula no ensino fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE, no qual o ensino fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental; e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Também entre polêmicas e embates, a BNCC – amparada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica – foi homologada em dezembro de 2017 e já se encontra em processo de implementação para orientar a constituição dos currículos estaduais e municipais, formações dos professores, adequação dos materiais didáticos e embasamento para as avaliações externas e internas de todo o território nacional.

Assim como o EF de nove anos, a BNCC já é uma realidade. O que se propõe não é mais tentar impedi-la, até porque isso já nem é possível. As demandas agora são: a constante problematização da BNCC e buscar pistas sobre o que podemos fazer com ela, ou seja, “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 2). Para tanto, contamos com os praticantes, crianças e professoras, essencialmente, que movem o cotidiano com suas *mil maneiras de fazer com* (CERTEAU, 2014) e possibilitam a si e a outros novos modos de (re)existência na escola.

Apesar de os praticantes não serem os fabricantes do currículo (oficial), são eles que tecem as curricularidades na dimensão dos microagenciamentos, mesmo em meio às

interrupções e quebras causadas pelas políticas de currículo isoladas. Mas, queiramos ou não, essas composições heterogêneas também fazem parte da ideia de que o liso age em meio ao estriado e, esse abraçamento estranhado é puro caos, caos que problematizamos e percebemos como um forçador do pensamento.

Assim, nesses entrecruzamentos cotidianos, buscamos com as imagens, com as narrativas, com as conversas, com os sujeitos, enfim, por meio da pesquisa com os cotidianos, evidenciar os currículos produzidos em um EMEIEF, seja na travessia da EI para o EF, seja nas composições *dentrofora* da escola, visibilizando a criança como sujeito do conhecimento e que vivencia uma aprendizagem e uma linguagem para além do que é pensado para ela.

Falamos da necessidade de superar os discursos que olham para a criança sempre na perspectiva da falta, como se ela devesse ser preparada para conquistar o futuro e sanar as suas incapacidades de agora. Defendemos a infância e lutamos contra as investidas que “[...] *pensampraticam* as crianças reféns, como objetos, como depositárias de nossas intenções pedagógicas, de nossos desejos educacionais” (FERRAÇO, 2017b, p. 78).

Discutimos, a partir disso que, a criança se apropria da linguagem em meio à vida e não são os documentos oficiais que têm o poder de mudar isso. Tratamos, especialmente, de uma alfabetização que perpassa a EI e a EF como um processo rizomático e não arbóreo, no qual as aprendizagens acontecem nas experiências que a vida propicia, independentemente da etapa de ensino que estejam cursando:

Nesse sentido, é importante que possamos entender que, indiferentemente de uma criança dominar ou não um dado código-informação, os seus *fazeressaberes* expressam um emaranhado de lógicas, hipóteses, de metáforas e de ideias, tecidas e negociadas em meio aos hibridismos culturais (BHABHA, 2013) vivenciados-criados em meio às situações de suas vidas cotidianas (FERRAÇO, 2017b, p. 78).

Dessa forma, os conhecimentos são conquistados nos acontecimentos contínuos-fragmentados, como no caso da transição entre as etapas de ensino, na qual há um poderoso aprendizado em um entrelugar habitado pelas incertezas. Pensando novamente na imagem do rio, ressaltamos a ida da EI para a EF como uma verdadeira

e cansativa-necessária-exitosa travessia a nado para todos aqueles que são afetados por esse movimento. Cada um tem a sua própria maneira de nadar, de sentir a água e de chegar à outra margem, assim como cada sujeito tem suas formas de aprender, de ser alfabetizado e de passar pelas mudanças.

Neste estudo, problematizamos que a educação é praticada pelas macropolíticas e, ao mesmo tempo, pelas micropolíticas. As primeiras têm aspectos mais normativos e opressores, desconsiderando as pluralidades e traçando limites. As segundas são o redescobrimento dos coletivos e do menor, em uma arte de não ser governado, pois fogem ao padrão, são escorregadias e astuciosas. O que é menor, escapa pelas frestas, é liso.

Assim, manifestamos uma pesquisa que desejou/deseja falar dos cotidianos e dos currículos de uma EMEIEF a partir dos fluxos da travessia-composição das etapas de ensino que habitam o mesmo espaço-tempo. Esta escrita também foi/é uma composição *micromacro*, por se desenvolver um pouco no campo do instituído e um pouco no campo do que é inventado. Destarte, usamos as palavras de Skliar (2014, p. 26-28) para encerrar sem findar essa “Linguagem enquanto travessia” que, certamente atravessará os destinos de muitas vidas, como atravessou intensamente a nossa:

” A linguagem viva — essa linguagem que não deixa fugar por informações e opiniões, ou por urgências e brevidades — é a linguagem da travessia, a linguagem que atravessa... A linguagem que nos atravessa.

Na travessia, não é que passe algo da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. Não há passagem de mal-estar ao bem-estar, de incompleto ao completo. Não se trata de uma salvação, de algo que se recupera e volta para casa pisando no próprio rastro. A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a

diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade.

Poderíamos chamar de "travessia" esses segundos que não querem passar, mesmo passando. A percepção os retém, lembra-se deles e os faz durar além de suas próprias forças.

A travessia perde seu destino porque não tem meta, não é finalidade. É a duração da continuidade. Durante a travessia há trajetória, uma trajetória que somos nós mesmos e, até o final, quando parece que chegamos, só existe a desistência...

[...]

A criança viaja. Atravessa. Passa entre suas travessuras. E assim, ela entra na pausa sem saber que está na pausa. Abre o tempo como abre um brinquedo. Desarma o tempo como desarma a linguagem. Os primeiros passos não são os primeiros passos, pois ela já caminhou várias vezes, passando através de sonhos e trevas. Não é que ela tropece, acontece que ela não conhece melhor forma de ficar ali a não ser caindo. A criança desconhece, por ser ineportuna, a diferença entre caminhar, passar, passear, atravessar, viajar, fazer uma travessia... Para a criança cada segundo tem o nome da passagem.

O poeta viaja. Atravessa. Passa. De uma palavra a outra. De uma palavra à vez. Da vez ao corpo. Do corpo à escrita. Da escrita à palavra, à vez e ao corpo de quem lê. O poema atravessa e permanece. Alguns poemas atravessam e permanecem... Fazem a travessia entre dois humanos e, depois,

nunca mais saberemos de seus limites... [...] O poeta atravessa enquanto caminha. A travessia é a duração. O poema é essa continuidade que dura em seu espaço na página. A passagem é logo esquecida no início e no final. Mora no meio. Entre.

O escritor viaja. Atravessa. Passa. De uma escrita a outra. Também a vez passa e é escrita. A escrita passa. O escritor sai, mas volta a entrar porque uma palavra o toca nas costas e o faz regressar [...]. Para sair de si, para retirar-se de si mesmo, o escritor necessita da palavra, a palavra que deixa e a palavra que leva consigo para passear. É um atravessador de palavras: seu corpo, o lugar por onde as palavras passam...

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia de educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar um tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar...

Um tempo de pausa no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo. Para além, e mais para cá, de onde viemos. Para além, e mais para cá, de onde partimos."

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 81-102.

_____. Sobre movimentos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n.7-8, jan./dez. 2003b.

_____. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Intercom, 2005. Disponível em: <
<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/138439664712785572029758709053545148928.pdf>> Acesso em: 14 setembro 2018.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

_____. Redes educativas "dentrofora" das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Sobre as razões da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010b. p. 67-82.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2010c, vol. 31, n.113, pp.1195-1212.

_____. Interrogando uma ideia a partir de diálogos com Coutinho. In: GARCIA, Regina Leite; OLIVEIRA; Inês Barbosa de (Orgs). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARANTES, Priscila. Transversalidade em i/legítimo: dentro e fora do circuito. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADE NAS ARTES VISUAIS, 18., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpap, 2009. Disponível em: <
http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/priscila_almeida_cunha_arantes.pdf >
 Acesso em 10 mai. 2018.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Anped, 2017. Disponível em:
 <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT12_227.pdf> Acesso em: 12 fevereiro 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÒSSIA, Liliana (Org.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BHABHA, Homi. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 1996, p. 35-41.

_____. O entrelugar das culturas. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em 16 abr. 2018.

BRITO, Maria dos Remédios de; CORRÊA, Edilena Maria. Currículo *menor* em ciências: incursões pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais...** Belém: Anped, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf> Acesso em: 20 janeiro 2018. p. 2034-2025.

BRITO, Maria dos Remédios de; RAMOS, Maria Neide Carneiro. Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 31-47, jan./abr. 2014.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos *pensadospraticados*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: < http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf> Acesso em: 02 fevereiro 2018. p. 1947-1964.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Anped, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoenc_om_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf> Acesso em: 27 março 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis; DP et Alii, Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. O Currículo como comunidade de afetos/afecções. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253/17232> Acesso em: 20 out. 2018

CAVALIEIRI, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. *Significadossentidos* sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Anped, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf> Acesso em: 02 fevereiro 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Org.). **Entre Composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 17-32.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

_____. Diferença pura de um pós-curriculum. LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Curriculum: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e curriculum, v.2).

CORRÊA, Murilo Duarte Costa. A Navalha de Gilles: Deleuze e a ruptura. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2009. Disponível em: <file:///D:/TEXTOS%20DIVERSOS/A%20NAVALHA%20DE%20DELEUZE%20bocc.d eleuzefilosofia.pdf >. Acesso em: 06 agosto 2018.

CORREIA, Joelma Reis; FERREIRA, Edith Maria Batista. Agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!! Não é disso que estamos falando. In: CARVALHEDO, Josania Lima; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Questões sobre educação e ensino**. Teresina: EDUFPI, 2016. 542 p. – (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil; v. 4). Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/4ewi8brkeccn2k2/LIVRO%204_FINAL_final.pdf?dl=0> Acesso em 12 fevereiro 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1962.

_____. **Espinoza e os signos**. Porto: Rés, 1970.

_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. Tradução de Peter Pál Pelbart.

_____. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002a.

_____. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002b. Disponível em: < <file:///D:/USER/Downloads/31079-120725-1-PB.pdf> > Acesso em 03 mai 2018.

_____. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 2005. Entrevista concedida a Claire Parnet. Escrito por Bernardo Rieux. Produzido por Éditions Montparnasse, Paris. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> Acesso em: 13 Abr. 2018.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Mil platôs**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Mil platôs**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012c.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Romualdo; JUNIOR, Ivan Rubens Dário; SILVA, Luciana Ferreira da. Pensamento movimento na escola: espaço e tempo por vir. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: < http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf > Acesso em: 03 fevereiro 2018.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Infância não é brincadeira: tensões na produção curricular no contexto da escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: < http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf > Acesso em: 02 fevereiro 2018. p. 1964-1978.

DUARTE, Luís Sérgio. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. **Textos de História**, v. 13, n. 1/2, 2005. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/6036> >. Acesso em 01 mai. 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A: 2006. p. 151- 179.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Apresentação: currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: _____. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

_____. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. RJ: De Petrus; FAPERJ, 2015.

_____. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017a.

_____. Currículos e crianças e infâncias e...: ou sobre a complexidade dos *saberesfazeres* na sociedade contemporânea. In: MACEDO, Maria Socorro Alencar Nunes Maceso; Gontijo, Cláudia Mendes (Orgs.). Políticas e práticas de alfabetização. Recife: UFPE, 2017b.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: _____. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, la généalogie, l'histoire.** In: Hommage à Jean Hyppolite. Paris: PUF, 1971.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, p. 169-178. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, jul/dez, 2002.

_____. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Orgs). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

_____. Em torno de uma educação menor: vaiáveis e variações. In: SE REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/qt13_trabencomendado_silviogallo.pdf> Acesso em: 02 set. 2018.

_____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva. Currículo menor e devir professor: questões para pensar os processos formativos. IN: Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 3., 2015, México. **Anais...** México: Alfe, 2015. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/40>>. Acesso em: 08 agosto 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan de Carvalho. Currículos, pesquisas e produções cotidianas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf> Acesso em: 10 janeiro 2018. p. 1786-1798.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais...** Belém: Anped, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf> Acesso em: 20 janeiro 2018. p. 2009-2021.

GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida/ SP: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed., 4ª reimpressão (2017). Petrópolis: Vozes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: _____; LARA, Nuria Peres de (Org.). *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.

LOURENÇO, Suzany Goulart. *O currículo experiência invenção* como vetor-força para pensar a infância e a docência no cotidiano escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: < http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf > Acesso em: 02 fevereiro 2018. p. 1768-1785.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.62-75, Jan./jun. 2008. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/matias.pdf> >. Acesso em: 04 agosto 2018.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Uma expressão de escritura na alfabetização. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10, 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=&rct=j&url=http:xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/117-0.pdf&ved=0ahUKEwj--

7rWoc7VAhWKGZAKHcFrBGIQFggeMAA&usg=AFQjCNFaYdpCaeIL3MaTI5rqtuYiY23x39w>. Acesso em: 07 junho 2017.

MORLEY, David. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

MOTA, Maria Renata Alonso. Da educação infantil para o ensino fundamental: um outro lugar para a criança de seis anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-0_int.pdf> Acesso em: 02 fevereiro 2018.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP&A, 2010. p. 7-12.

OLIVEIRA, Kelry Leão. Currículo e linguagem na educação infantil: uma perspectiva pós-crítica. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais...** Belém: Anped, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf> Acesso em: 20 janeiro 2018. p. 1978-1992.

ORLANDI, Luiz. Elogio à arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze. In: GALLO, Sílvia et al (Org). **Conexões**: Deleuze e política e resistência e... Petrópolis: DP et alii, 2013.

PANTOJA, Roniqueli Moraes. Movimentos cartográficos de um currículo artífice. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Anped, 2017. Disponível em: <

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf > Acesso em: 02 fevereiro 2018.

PREZOTTI, Letícia Regina Souza; SANTOS, Geraldo Ferreira dos. A potência do devir jovem: um currículo-vida pensado na complexidade das redes de *saberesfazeres*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf> Acesso em: 02 fevereiro 2018. p. 1914-1930.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6519--Int.pdf>> Acesso em: 08 julho 2017.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, jul/dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26193/18855> >. Acesso em 07 agosto 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. S. Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade.** S. Paulo: Cortez, 1995.

SILVESTRI, Monica. Sala de aula inventada: o que se (re)cria com as crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3828.pdf>> Acesso em: 30 janeiro 2018.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27272.pdf>> Acesso em 02 mai. 2018.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido/ coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

_____. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.